



Ahi Evran Üniversitesi
Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi
(KEFAD)



AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ KIRŞEHİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Ahi Evran University
Journal of Kırşehir Education Faculty
(JKEF)

Cilt 25, Sayı 3, 2024

Volume 25, Issue 3, 2024

ISSN 2147 - 1037

Ahi Evran Üniversitesi
Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi
(KEFAD)

Sahibi

Prof. Dr. Mustafa Kasım Karahocagil
(Rektör)

Genel Yayın Yönetmeni

Prof. Dr. Refik BALAY
(Dekan)

Baş Editör

Doç. Dr. Evren ERZEN

Yardımcı Editörler

Doç. Dr. Davut AYDIN
Dr. Öğr. Üyesi Umay Bilge BALTACI

Alan Editörleri

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Prof. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Mustafa ERDEM

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doç. Dr. Ahmet Salih ŞİMŞEK

Öğretim Teknolojileri

Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Tarık BAŞAR

Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Rabia SARICA

Fen Bilgisi Eğitimi

Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER

Fen Bilgisi Eğitimi

Doç. Dr. Hüseyin ATEŞ

Matematik Eğitimi

Prof. Dr. Serdal BALTACI

Matematik Eğitimi

Prof. Dr. Bharath SRİRAMAN

Matematik Eğitimi

Doç. Dr. Cahit AYTEKİN

Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KIYMAZ

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Havvaana KARADENİZ

Okul Öncesi Eğitimi

Doç. Dr. Ümit DEMİRAL

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Ahi Evran University
Journal of Kırşehir Education Faculty
(JKEF)

Owner

Prof. Dr. Mustafa Kasım Karahocagil
(Rector)

General Publishing Manager

Prof. Dr. Refik BALAY
(Dean)

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Evren ERZEN

Co-Editors

Assoc. Prof. Dr. Davut AYDIN
Assist. Prof. Dr. Umay Bilge BALTACI

Section Editors

Psychological Counseling and Guidance

Prof. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI

Educational Administration

Prof. Dr. Mustafa ERDEM

Educational Administration

Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Educational Administration

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Measurement and Evaluation in Education

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Salih ŞİMŞEK

Instructional Technologies

Assoc. Prof. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Educational Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Tarık BAŞAR

Educational Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Rabia SARICA

Science Education

Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER

Science Education

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ATEŞ

Mathematics Education

Prof. Dr. Serdal BALTACI

Mathematics Education

Prof. Dr. Bharath SRİRAMAN

Mathematics Education

Assoc. Prof. Dr. Cahit AYTEKİN

Mathematics Education

Assist. Prof. Dr. Yasemin KIYMAZ

Turkish Language Learning

Assist. Prof. Dr. Havvaana KARADENİZ

Early Childhood Education

Assoc. Prof. Dr. Ümit DEMİRAL

Social Studies Education

Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Okul Öncesi Eğitimi
Doç. Dr. Şule ALICI
Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Kerem COŞKUN
Kişilik ve Bireysel Farklılıklar
Prof. Dr. Khatuna MARTSKVİSHVİLİ

Dil Editörü (İngilizce)

Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN

Sekreteryaya

Arş. Gör. Asude Sena MUĞLU
Arş. Gör. Burak ERKENEKLİ
Arş. Gör. Seda SARITAŞ
Arş. Gör. Rüveyda Nur GARİP

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Cemalettin İPEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Metin PİŞKİN (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ (Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Uğur GÜRGAN (Balıkesir Üniv.)
Prof. Dr. Rüştü YEŞİL (Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Gülay EKİCİ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Çanakkale 18 Mart Üniv.)
Prof. Dr. Sibel ERDURAN (Bristol Üniv.)
Prof. Dr. Ferdağ Kahraman AKSOYAK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Neslihan ÖZBEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Abdullah AYDIN (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Servet KARABAĞ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Bharath SRIRAMAN (Montona Üniv.)
Doç. Dr. Önder BALTACI (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGÖL (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul TALU (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI (Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.)

Early Childhood Education
Assoc. Prof. Dr. Şule ALICI
Classroom Teacher Education
Assoc. Prof. Dr. Kerem COŞKUN
Personality and Individual Differences
Prof. Dr. Khatuna MARTSKVİSHVİLİ

Language Editor (English)

Research Asist. Dildar ÖZASLAN

Secretariat

Research Asist. Asude Sena MUĞLU
Research Asist. Burak ERKENEKLİ
Research Asist. Seda SARITAŞ
Research Asist. Rüveyda Nur GARİP

Editorial Board

Prof. Dr. Cemalettin İPEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Metin PİŞKİN (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ (Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Uğur GÜRGAN (Balıkesir Üniv.)
Prof. Dr. Rüştü YEŞİL (Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Gülay EKİCİ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Çanakkale 18 Mart Üniv.)
Prof. Dr. Sibel ERDURAN (Bristol Üniv.)
Prof. Dr. Ferdağ Kahraman AKSOYAK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Neslihan ÖZBEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Abdullah AYDIN (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Servet KARABAĞ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Bharath SRIRAMAN (Montona Üniv.)
Assoc. Prof. Dr. Önder BALTACI (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Assist. Prof. Dr. Mustafa ÖZGÖL (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Assist. Prof. Dr. Ertuğrul TALU (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Assist. Prof. Dr. Neslihan ÇIKRIKÇI (Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.)

Dergimiz H. W. WILSON (FULL TEST DATABASES), ULAKBİM, EBSCO, ASOS, DOAJ, GOOGLE AKADEMİK, DRJI, ERIH PLUS, Türk Eğitim İndeksi ve SOBIAD veri tabanında yer almaktadır

Bu dergi yılda üç defa yayınlanan hakemli bir dergidir. Yılın sayıları Nisan, Ağustos ve Aralık aylarının son gününe kadar tamamlanır.

This journal takes place at H. W. WILSON (FULL TEST DATABASES), ULAKBİM, EBSCO, ASOS, DOAJ, GOOGLE SCHOLAR, DRJI, ERIH PLUS, Index of Turkish Education and SOBIAD databases.

This journal is published three times a year. This journal is refereed. Issues of the year are completed by the last day of April, August and December.



İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Nuray Eran Türedi

Okul Öncesi Eğitim Programında Sürdürülebilir Çevre Eğitimi: Fenomenolojik Bir Çalışma
Sustainable Environmental Education in Preschool Education Program: A Phenomenological Study

1439-1457

Araştırma Makalesi

İlhan Üşümez - Tevhide Kargın - İsa Birkan Güldenoğlu

Öğrencilerin Okuma Performansları Üzerinde Anlama Becerilerinin Etkisi: İyi ve Zayıf Okuyanların Değerlendirilmesi

1458-1484

The Effect of Comprehension Skills on Students' Reading Performance: Evaluation of Good and Poor Readers

Araştırma Makalesi

Mustafa Barış Somoğlu - Ömer Faruk Yazıcı - Serdar Taşkın

Sporcu Öğrencilerin Spora Bağlılık ve Sportif Yaşam Doyumlarının Belirlenmesi

1485-1501

Determination of Sports Engagement and Satisfaction with Sporting Life of Athlete Students

Araştırma Makalesi

Türkan Çelik

Web 2.0 Temelli Dijital Araçlarla Çevre Farkındalığı ve Sosyal Katılım Algısı Oluşturma Çalışmalarına Yönelik Deneyimlerin İncelenmesi

1502-1539

Examining the Experiences of Creating Environmental Awareness and Social Participation Perception with Web 2.0 Based Digital Tools

Araştırma Makalesi

Çiğdem Şahin - Hasan Tabak

Sınıf Yönetimi: Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunların Fenomenolojik Analizi

1540-1558

Classroom Management: A Phenomenological Analysis of Teachers' Challenges

Araştırma Makalesi

Yurdagül Doğuş

Öğretmen Eğitiminde Uluslararası Bir Yöntem Erasmus+ KA101 Projeleri: 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Durum alışması

1559-1594

An International Method in Teacher Training Erasmus+ KA101 Projects: Case Study in the Context of 21st Century Skills

Araştırma Makalesi

Mustafa Taktak

Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin ChatGPT ile Dönüşümü: Fırsatlar ve Zorluklar

1595-1613

Transformation of the Teaching Profession in Turkey with ChatGPT: Opportunities and Challenges

İnceleme Makalesi

Büşra Elçiçeği - Kaya Yılmaz

Öğretmen Eğitimi Programları için Lisansüstü Akreditasyon Standartlarının Belirlenmesi: Uluslararasılaşma ve İşbirliği Standart Alanı

1614-1654

Identifying Graduate Accreditation Standards for Teacher Education Programs: Standard Field of Internationalization and Cooperation



Sustainable Environmental Education in Preschool Education Program: A Phenomenological Study

Nuray Eran Türedi¹

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1243991

Received: 29.01.2023

Revised: 20.11.2023

Accepted: 10.12.2023

Keywords:

Pre-School Education,
Sustainable Environment,
Environmental Education,
Pre-School Teacher

ABSTRACT

This study was conducted to determine the knowledge and experiences of preschool teachers regarding sustainable environmental education. Phenomenology method, one of the qualitative research methods, was operated in this study. The study group consisted of 10 preschool teachers teaching in public preschools and kindergartens in a city in the Western Black Sea region in Türkiye. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was employed to determine the study participants. In the present study, one-on-one interview technique was adopted as one of the data collection methods. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The obtained data were analyzed by content analysis method and codes, categories and themes were emerged. The findings revealed that the objectives, content, learning - teaching process and evaluation dimensions of the preschool education curriculum were insufficient regarding sustainable environmental education and that the curriculum should be redeveloped according to the skills needed to raise the individual needed in the 21st-century.

Okul Öncesi Eğitim Programında Sürdürülebilir Çevre Eğitimi: Fenomenolojik Bir Çalışma

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1243991

Yükleme: 29.01.2023

Düzeltilme: 20.11.2023

Kabul: 10.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Eğitim,
Sürdürülebilir Çevre,
Çevre Eğitimi,
Okul Öncesi Öğretmeni

ÖZ

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine ilişkin bilgi ve tecrübelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden Olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmanın araştırma grubunu Batı Karadeniz'de bir şehirde kamuya bağlı anasınıfları ve anaokullarında eğitim veren 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama yöntemlerinden birebir görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle çözümlenerek kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma bulguları, okul öncesi eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutlarının sürdürülebilir çevre eğitimi açısından yeterli düzeyde olmadığını ve programın 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek adına ihtiyaç duyulan becerilere göre yeniden geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

1. Giriş

Dünya nüfusunun üst seviyelere çıkması ile yaşam standartlarımızda önemli artışlar meydana gelmiş, bu durum doğal kaynakların aşırı kullanılmasına neden olmuştur (Karatekin, 2013). Bununla birlikte çevre sorunları ciddi boyutlara ulaşmış ve bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla sürdürülebilirlik kavramı ortaya çıkmıştır (Kahrıman Pamuk, 2019). Sürdürülebilirlik, doğal kaynakların bilinçli bir şekilde kullanılması, geri dönüşümünün sağlanması, atıkların azaltılması, gelecek nesillerin ihtiyaçlarına göre tüketim yapılması ve en önemlisi çevrenin sürekli korunmasına dayanmaktadır (Önder ve Özkan, 2013).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 1992 yılında eğitimde sürdürülebilir kalkınma politikalarının uygulanması kararı alınmıştır (Hopkins ve McKeown, 2002). Bhagwanji ve Born (2018) sürdürülebilir kalkınma için eğitimin uluslararası öneme sahip olduğunu ifade etmekte ve bu konuda eğitimin zorunluluğuna dikkat çekmektedirler. Özellikle okul öncesi dönemde çevresel farkındalık oluşturulması ve sürdürülebilir çevre eğitiminin verilmesi önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Okul öncesi dönemde öğrenenlerin öğretmene yükledikleri anlam ve karakter gelişimi bakımından kritik dönem olmasını dikkate aldığımızda eğitimcilerin çevreyle ilgili rol model teşkil edecek davranışlar sergilemesi, çocukların çevreye karşı duyarlı olmaları, çevrenin sürdürülebilirliğine ilişkin farkındalık kazanmaları için önemlidir (Uludağ vd., 2017). Özellikle okul öncesi dönemde verilen sürdürülebilir kalkınma eğitimi bireylerin ileriki yaşlarında davranışlarındaki kalıcılığı arttırmaktadır (Korkmaz, 2014). Bununla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarının programlarında sürdürülebilir kalkınma hedefleri göz önünde bulundurularak insan kaynaklı, çevresel ve fiziksel niteliklerin yenilenebilir ve sürdürülebilir olabilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir (Toran, 2016).

1.1. Çalışmanın Önemi

Okul öncesi dönemde çevre eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili birçok çalışmalar yapılmaktadır. Amerika'da çevre bilincini artırmak için bitki yetiştirme ve geri dönüşüm konularında eğitim programı hazırlanmıştır. Bir ay boyunca her gün yaklaşık iki saat süren etkinliklerde (deney, gözlem, hikâye, oyun vb.) çocukların değişimleri ön ve son testler aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar bitki yetiştirme ve geri dönüşüm konularında çocukların bilgi düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur (Witt ve Kimple, 2008).

Maxwell ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada bir anaokulunun bahçe oyun alanına dönüştürülebilir nesnelere (büyük strafor bloklar, kumaşlar, otomobil lastikleri, ağaç kütükleri ve PVC borular) eklenerek

çocukların dramatik ve yapı-ınşa oyun davranışları incelenmiştir. Dönüştürülebilir nesnelere eklendikten sonra çocukların oyun alanlarında yapı-ınşa oyunlarında artış gözlenmiştir. Çocukların bu alanları dramatik oyun etkinliklerinde yapılar inşa etmek için kullandıkları görülmüştür. Bu uygulamalar ile çocukların iletişim ve uzmanlaşma becerilerinin de desteklendiği belirlenmiştir.

Kosta Rika'daki Del Mar Akademi'de okul öncesi eğitimden ortaokul 6. sınıfa kadar Mavi Bayrak Programı (The Blue Flag Program) uygulanmaktadır. Bu program kapsamında çevre sorunlarıyla ilgili kampanyalar oluşturulmuştur; Dünya Çevre Gününe (5 Haziran) dair özel kutlamalar, hayvanat bahçesi oluşturma, tarla oluşturma, çöpleri ayrıştırma ve geri dönüşüm ile ilgili özel uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Interdisciplinary Studies, 2010).

Türkiye'de bu konuda proje faaliyetlerine ve araştırmalar yer almaktadır. Bunlardan biri, Bursa'da 2000-2001 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen Uygulamalı Çevre Eğitim Projesidir. Bursa Valiliği'nin işbirliği ile Bursa İl Çevre Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Uludağ Üniversitesi, Büyükşehir Belediyesi ve Alman Teknik İşbirliği Kuruluşu ile gerçekleştirilen projede; on ilköğretim okulu ve dört bağımsız anaokulu bir yıl boyunca çocukların çevreye yönelik bilgi, beceri, tutum ve bilinçlerini arttırmaya yönelik çeşitli etkinlikler gerçekleştirmiştir (Gülây ve Önder, 2011; Sungurtekin, 2001; Şimşekli, 2001).

Şallı ve diğerleri (2013) tarafından 30 okul öncesi öğrenci ile yapılan çalışmada, çocukların aileleriyle birlikte proje tabanlı öğrenme uygulayarak, çocukların geri dönüşüm konusundaki desteklenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda, çevre eğitim programının etkisi istatistiki anlamda olumlu bulunarak, deney grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramını kontrol grubundaki çocuklara göre daha iyi kavradıkları belirlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada (Şenyurt, 2018) okul öncesi öğretmenlerinin, geri dönüşüm hedeflerine ilişkin tutum ve davranışlarını etkileyen değişkenler araştırılmış, geri dönüşüm ile alakalı tutumlarının okul öncesi öğretmenleri tarafından belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat, elverişlilik ve ahlaki norm değişkenlerinin sonucu etkilemediği tespit edilmiştir. Alıcı (2018) yaptığı araştırma neticesinde sürdürülebilir kalkınma ve eğitim için erken çocuklukta çevre eğitiminin YÖK tarafından zorunlu ve seçmeli ders olarak yer aldığı fakat üniversitelerde yeterli düzeyde kaynak ve deneyimli hocaların olmamasından dolayı eğitimlerin yüzeysel kaldığını vurgulamıştır. Türk (2022) okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalığı ile yapmış olduğu tez çalışmasında yakın çevre, sorumluluk bilinci, nitelikli eğitim, cinsiyet eşitliği, inanç, kültür ve çevreye karşı duyarlılık gibi faktörlerin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme öğelerinin

sürdürülebilir çevre eğitimine dair incelenmesinin mevcut literatüre hem teorik hem de pratik olarak önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma okul öncesi eğitim programının sürdürülebilir çevre eğitimine dair niteliğinin okul öncesi öğretmenleri perspektifinden keşfetmeyi amaçlamaktadır.

2. Yöntem

2.1.Desen

Araştırmada nitel araştırma türlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) yönteminden yararlanılmıştır. Olgubilim, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmamızı sağlar. Bu yöntemle amaçlanan farklı anlayıştaki kişilerin benzer olgulardan hangisini anladıklarını ortaya çıkarmak veya hangisini algıladıklarının belirlenmesini sağlayarak, kategorize edilmiş kavramlara göre sınıflandırmaktadır (Çepni, 2012; Didiş vd., 2008).

Araştırmada fenomenoloji yaklaşımlarından Husserl'in öncüsü olan Ampirik fenomenoloji yaklaşımı esas alınmıştır. Husserl'in Ampirik fenomenoloji yaklaşımında amaç, bireylerin deneyimlerinin ortaya konulup betimlenmesidir (Eddles-Hirsch, 2015; Ersoy, 2016). Ampirik fenomenoloji katılımcıların ele aldığı olguya yönelik bireysel yorum ve yargılarından arındırılmış, yapısal betimlemelerden oluşmaktadır (Moustakas, 1994).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, çeşitli ortamların ve olguların farklılıklarını bir araya getirerek ortak yönlerini bulma amaçlanmıştır (Patton, 2014). Bu örneklemede araştırmacı seçeceği kişileri kendisi belirler ve araştıracağı konuya uygun olan kişileri örneklem olarak seçer (Balcı, 2009). Ölçüt örnekleme yöntemi ise belirlenen ölçütler hakkında zengin veri içeren durumlarda kullanılır (Marshall ve Rossman, 2014). Bu kapsamda araştırmanın katılımcı grubunu kamuya bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan, farklı öğrenim durumları, yaş grupları ve çalışma deneyimlerine sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları, Batı Karadeniz'de bir şehirde anasınıfları ve anaokullarında görev yapmakta olan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar kamuya bağlı anaokullarında ve anasınıflarında bulunan 36-68 ay arası çocuklara eğitim vermektedir. Eğitim kurumları incelendiğinde 6'sı ilkokul bünyesinde olmak üzere 2'si köylerde, 2'si ilçe merkezinde ve diğer 2'si de ilçelerde yer almaktadır. Anaokulu bünyesinde 4 okulun 2'si ilçe merkezinde ve diğer 2'si beldede yer almaktadır. Katılımcılar toplam on okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'e göre, araştırmada yer alan on okul öncesi öğretmenin yaş aralığı 21 ile 41 yaş arasında değişmektedir. Öğretmenlerin biri ön lisans mezunu, çocuk gelişimi ve eğitimi branşında iken, sekizi ise lisans mezunu, okul öncesi öğretmeni branşında olup sadece biri lisansüstü eğitimine devam etmektedir. Bu öğretmenlerin meslekteki kıdem süreleri aralığı, 1 ile 13 yıl, aynı okulda çalışma hizmet süreleri ise 1 ile 10 yıl olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu 3 yaşta iki kişi, 4 yaşta iki kişi iken, 5 yaşta ise altı kişidir.

2.3.İşlem

Araştırmada verilerin toplanması için öncelikle öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saat belirlenmiş ve görüşmeler COVID-19 pandemi sürecinden dolayı sanal ortamda (zoom) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde araştırmacılar tarafından katılımcılara araştırmanın konusu, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı gibi konular hakkında bilgi verilmiş bu doğrultuda sorular karşısında samimi cevap vermeleri istenmiştir. Bütün görüşmeler 23 Nisan 2021 – 24 Mayıs 2021 tarihleri arasında online olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 30 dakika ile 45 dakika arasında sürmüştür. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile katılımcıların araştırmanın odaklandığı olguya ilişkin görüşlerini derinlemesine ifade etmeleri amaçlanmıştır. Katılımcıların rızası doğrultusunda görüşmelerin video kaydı yapılmış, daha sonra bu kayıtlar çözümlenerek yazılı dokümana dönüştürülmüştür.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu'nun 27 Mayıs 2021 tarihli ve E.2021/03 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri*

Katılımcı No	Yaş	Öğrenim Durumu	Branş	Mesleki Kıdem	Çalıştığı okulda hizmet süresi	Çalışılan Yaş Grubu
Ö1	26	Lisans	Okul Öncesi Öğret.	5 yıl	5 yıl	3 yaş
Ö2	31	Lisans	Okul Öncesi Öğret.	7 yıl	3 yıl	4 yaş
Ö3	21	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi ve Eğt.	2 yıl	2 yıl	5 yaş
Ö4	24	Lisans	Okul Öncesi Öğret.	2 yıl	1 yıl	5 yaş
Ö5	27	Lisans	Okul Öncesi Öğret.	4 yıl	4 yıl	5 yaş
Ö6	41	Lisans	Okul Öncesi Öğret.	13 yıl	10 yıl	4 yaş
Ö7	35	Lisans	Okul Öncesi Öğret.	13 yıl	5 yıl	3 yaş
Ö8	23	Lisans	Okul Öncesi Öğret.	1 yıl	1 yıl	5 yaş
Ö9	27	Lisans	Okul Öncesi Öğret.	3 yıl	3 yıl	5 yaş
Ö10	29	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğret.	5 yıl	5 yıl	5 yaş

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Birebir görüşmeler

Araştırmada olgu bilim çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden birebir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Birebir görüşme yönteminde, olgulara ilişkin bilgileri ortaya çıkararak, açık uçlu, kolay anlaşılabilir, yönlendirmekten kaçınan araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla geliştirilebilen soruların kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme soruları hazırlanırken alanyazından yararlanılmıştır (Akın, 2015; Balcı, 2013; Şimşek, 2015). Alanyazın desteği ile oluşturulan sorular uzman görüşü (okul öncesi bölümünde yüksek lisans ve doktora yapan iki okul öncesi öğretmeni ve eğitim programları ve öğretim alanında bir uzman) alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına hizmet edip etmediği, soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek amacıyla iki öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde birbirine yakın sorular birleştirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir.

Öğretmenlere birinci aşamada demografik bilgiler dair sorular yöneltilmiş, ikinci aşamada ise eğitim programlarının temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmeye dair sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sürdürülebilir çevreye yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanan görüşme soruları; çevre sorunları, nedenleri, alınabilecek önlemler ve sürdürülebilir çevreye yönelik sorular içermektedir.

2.5. Veri Analizi

Araştırmanın veri analizinde Moustakas'ın (1994) önerdiği olgu bilim çalışmalarındaki süreç; önemli ifadelerin belirlenmesi, ortak ifadelerin gruplandırılması ve

birleştirilerek yapısal dokunun oluşturulması dikkate alınmıştır. Böylece, okul öncesi öğretmenlerinin vermiş oldukları cevapların her biri ayrıntılı bir biçimde çözümlenerek yargıda bulunmaktan kaçınılmış olup, veriler derinlemesine analiz yapılarak betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Özetlenen ve yorumlanan veriler okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalardan elde edilen bulguların geçerlik ve güvenirliliğinin üst seviyeye çıkarılması için iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlılık, dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmada araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için okul öncesi bölümünde yüksek lisans ve doktora yapan iki okul öncesi öğretmeni ve eğitim programları ve öğretim alanında bir uzman tarafından tüm süreçler incelenmiş olup gerekli eleştiriler ve yorumlar araştırmacıya aktarılmıştır. Çalışmanın dış geçerliliğini artırabilmek için iki öğretmenle pilot uygulama yapılmış verilerin nasıl toplandığı detaylı açıklanmıştır. İç güvenirlilik kapsamında soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, verilen cevapların araştırmanın amacına uygunluğu denenmiş, çalışmanın güvenirlilikten ziyade tutarlılığı ön planda tutulmuştur. Bu çalışma doğrultusunda görüşme protokolüne son şekli verilerek veri toplama aracı olarak uygulanmasında herhangi bir problem olmadığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin analizi gerekçeleriyle birlikte açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın dış güvenirliliğini yerine geçen teyit edilebilirlik sağlanabilmesi için verilerin analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde verilerin çözümlenmesine dayalı olarak eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme öğelerinin sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ne düzeyde örtüştüğüne dair bulgulara yer verilmiştir.

3.1.Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef Ögesi

Katılımcıların programın hedef ögesine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori ve kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hedef Ögesine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar
Hedef ögesi	Yeterli düzeyde	Etkinliklerle desteklemek
		Gelişim düzeyi
	Yeterli düzeyde değil	Uygun hedeflerin olmaması
		Projelerle desteklenmesi

Bu kodlar incelendiğinde, hedef ögesinin iki temel özelliğinin vurgulandığı görülmüştür: Okul öncesi eğitim programının sürdürülebilir çevreye göre hedef ögesi açısından yeterli düzeyde olduğu ve yeterli düzeyde olmadığı vurgulanmıştır. Bunlardan özellikle yeterli düzeyde olmadığı daha çok vurgulandığı görülmüştür. Program yeterlik düzeyi incelendiğinde, bazı katılımcılar okul öncesi etkinliklerinin hedeflerin yeterli düzeyde olduğu ve etkinliklerle desteklendiği ifade edilmiştir. Hedeflerin yeterli düzeyde olmadığını ise öğretmenler; gelişim düzeyi, uygun hedeflerin olmaması ve projelerle desteklenmesi olduğu üzerinde durmuşlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik çevre eğitimine yönelik birinci soruya verdikleri örnek cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen, hedeflerinin yeterli düzeyde olmadığı ve etkinliklerle desteklendiğini, "Programın gelişim düzeyine göre kazanımların yeterli olmadığını düşünüyorum. Biz okulumuzda standart eğitim programına ek olarak yaptığımız projeler ve faaliyetlerle sürdürülebilir çevre eğitimi kazanımlarını öğrencilere kazandırmayı amaçlıyoruz." ifadeleri ile belirtmiştir.

Ö3 kodlu öğretmen, Sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili hedeflerin yer almadığını, "Sürdürülebilir çevre konusunda çevrenin önemi, çevrenin tanıtılması, çevreyi sevmeyi, korumayı ve bu sayede duyarlılığın artması yer almaktadır, ancak okul öncesi eğitim programı içerisinde böyle bir hedef yer almamaktadır." şeklinde açıklamıştır.

Ö5 kodlu öğretmen; sürdürülebilir çevreye yönelik farkındalık ve duyarlılık olmamasını ise, "Çocuklara sürdürülebilir çevreye göre farkındalık ve duyarlılığın gelişimi açısından hedeflerin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Günümüzün en önemli konusu olan sürdürülebilir çevreyi çocuklarda kazandırmak için programın yanı sıra minik tema eğitimleri ve e-twinning vb. projelerle kazandırmaya çalışıyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Hedeflerinin yeterli düzeyde olduğunu, Ö9 kodlu öğretmen şu ifadelerle açıklamıştır: "Sürdürülebilir çevre konusuna yönelik hedeflerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğretmen olarak etkinliklerle zaten bunu kazandırmaya çalışıyoruz." cümleleriyle ifade etmiştir.

3.2.Okul Öncesi Eğitim Programının İçerik Ögesi

Katılımcıların programın içerik ögesine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir. Bu kodlar incelendiğinde, içerik ögesinin bir başlık altında toplandığı görülmüştür: Okul öncesi eğitim programının sürdürülebilir çevreye göre içerik açısında yeterli düzeyde olmadığıdır. İçerik ögesinde; 21. yy. becerilerine göre uygun olmadığı, yüzeysel kaldığı, etkinlik ve projelerle desteklendiği ve içerik yönünden programın güncellenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İçerik Ögesine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar
İçerik ögesi	Yeterli düzeyde değil	21. yy. becerilerine göre
		Yüzeysel
		Etkinlik ve projelerle desteklenmesi
		Programın güncellenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik çevre eğitimine yönelik ikinci soruya verdikleri örnek cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Hedef ve kazanımların içerik açısından yeterli düzeyde olmadığı ve etkinliklerle desteklendiğini, Ö2 kodlu öğretmen, "Hedef ve kazanımlarda olduğu gibi sürdürülebilir çevre eğitimi açısından içeriklerin istenilen düzeyde olmadığını söyleyebilirim. Standart olarak hazırlanmış içeriklere ek olarak etkinlikler ve projeler yoluyla sürdürülebilir çevrenin önemini ve farkındalığını öğrencilere kazandırabilecek içerikleri de programa dahil ediyoruz." ifadelerini kullanarak dile getirmiştir.

Ö4 kodlu öğretmen; "Program 21. yy. becerilerine uygun olmadığından bu konuda da yetersiz olduğu görülmektedir. Bunun için programın güncellenmesi gerekmektedir." ifadeleriyle 21. yy. becerilerine göre uygun olmadığı vurgulanmıştır.

Ö6 kodlu öğretmen; "Program genel olarak yüzeysel olduğundan içerik açısından eksikler yer almaktadır. Ben farklı

etkinliklerle bu eksikliği doldurmaya çalışıyorum.” ifadesini kullanarak programın yüzeysel kaldığını belirtmiştir.

3.3.Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenme Öğretme Süreci

Katılımcıların programın öğrenme öğretme süresine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir. Bu kodlar incelendiğinde, öğretme ve öğrenme sürecinde; çevre kirliliği, geri dönüşüm projeleri, doğaya yönelik etkinlikler ve aile işbirliği olduğu üzerinde durulmuştur.

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar
Öğrenme ve öğretme süreci	Çevre kirliliği
	Geri dönüşüm projeleri
	Doğaya yönelik etkinlikler
	Aile iş birliği

Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik çevre eğitimine yönelik üçüncü soruya verdikleri örnek cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Geri dönüşüm projeleri ile ilgili Ö1 kodlu öğretmen; “En çok çevre kirliliğine yol açan atıklarla ilgili farkındalık oluşturmayı ve atıkların doğaya verdiği zararlar konularını üzerinde duruyoruz. Yaptığımız geri dönüşüm projeleri ile öğrencilerde çevre koruma bilinci gelişmesini sağlayarak atıkları ayrıştırma davranışının kalıcı olmasını sağlıyoruz.” ifadesiyle öğrenme öğretme süresini açıklamıştır.

Doğaya yönelik etkinliklere ekleme yapan Ö7 kodlu öğretmen: “Doğayı ve doğanın özellikleri, doğa sevgisi, çevre sorunları bu sorunlara karşı alınabilecek önlemler, hayvanlarla ilgili sorunlar, bitkilerle ilgili sorunlar ve tüm bunlara yönelik farkındalık oluşturma üzerinde duruyorum. Ayrıca, plansızlık, nüfus artış hızı, ekolojik dengenin bozulması, türlerin yok olması, tüketim odaklı yaşam, iklim değişikliği çevrenin sürdürülebilirliğini etkilemektedir.” ifadeleriyle bu süreçte yapılan öğrenme öğretme faaliyetlerinde nüfus artış hızı, ekolojik dengenin bozulması, türlerin yok olması, tüketim odaklı yaşam, iklim değişikliğinden de bahsetmiştir.

Benzer şekilde etkinliklerle desteklenmesine ailelerin katılmasını Ö10 kodlu öğretmen; “Sürdürülebilir çevre etkinliklerini planlarken aileyi de işin içine katarak planlarımı hazırlıyorum. Sadece çocuklara yönelik etkinliklerle değil ailenin de etkinliklerde yer almasının önemli olduğunu farkındayım.” şeklinde ifade etmiştir.

3.4.Okul Öncesi Eğitim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesi

Katılımcıların programın öğrenme öğretme süresine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 5’te

verilmiştir. Bu kodlar incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme sürecinde; aile iş birliği ile yapılan etkinlikler, bireysel veya grup etkinlikleri, kendi yaşantılarının dahil edilmesi ve etkinlik ortamları oluşturma oldukları belirtilmiştir.

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar
Ölçme ve değerlendirme süreci	Aile iş birliği ile yapılan etkinlikler
	Bireysel veya grup etkinlikleri
	Kendi yaşantılarının dahil edilmesi
	Etkinlik ortamları oluşturma

Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik çevre eğitimine yönelik dördüncü soruya verdikleri örnek cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö2 kodlu öğretmen, “Ailelerin de dahil olacağı etkinlikler hazırlarım, sergiler düzenlerim.” ifadeleriyle süreçte ailelerin etkinliklere dahil edildiğini açıklamıştır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde bireysel veya grup etkinliklerine yer verilmesini, Ö5 kodlu öğretmen, “Bireysel veya grup etkinlikleri kapsamında çocukları gözlemledim. Etkinliklerle ilgili açık uçlu sorular sorarım. Özellikle de kalıcılığı sağlamak için kendi yaşantıları arasında ilişki kurarak sorular sormayı tercih ederim.” ifadeleriyle bu süreçte yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde kendi yaşantılarının dahil edilmesini de vurgulamıştır.

Ölçme ve değerlendirme açısından etkinlik ortamlarını, Ö8 kodlu öğretmen, “Çocukları değerlendirmek için afiş hazırlamaları, resim yapmaları vb. etkinlikler için ortam hazırlarım. Böylece sürdürülebilir çevre etkinlikleriyle ilgili öğrendiklerini pekiştirme fırsatı sunarım.” şeklinde ifade etmiştir.

4. Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının hedef ögesine verdiği cevaplar incelendiğinde, programın sürdürülebilir çevreye göre hedef ögesi açısından yeterli düzeyde olduğu ve etkinliklerle desteklendiği ifade edilirken; ancak hedeflerin çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığı için projelerle desteklendiği belirtilmiştir. Bu sonuçlar ile alan yazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Davis ve Elliot (2014) Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Organizasyonu'nun (OMEP) yürüttüğü araştırmada, uygulanan okul öncesi eğitim programları ve günlük planlarda hedef öğelerine bakıldığında sürdürülebilir çevre ile ilgili becerileri geliştirmeleri açısından çocukların günlük yaşamlara yönelik somut fırsatlar sağladığını etkinliklerin hedeflerle desteklendiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Haktanır (2007) yaptığı araştırmada

sürdürülebilir çevre eğitim uygulamalarında ile ilgili yapılan etkinliklerin çocukların ilgi ve meraklarının yanı sıra gelişim alanları dikkate alınmasının önemi üzerinde durmuştur. Gülay ve Ekici (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim programının çevre eğitimine yönelik amaç ve kazanımlarının çocukların gelişimlerine göre yetersiz olduğu ve uygun hedeflerin az olduğu üzerinde durmuşlardır.

Araştırmada, okul öncesi eğitim programının içerik öğelerine öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda; programın 21. yy. becerilerine göre uygun olmadığı, içeriğin çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre yüzeysel kaldığı, bu yüzden etkinlik ve projelerle desteklendiği belirtilmiştir. İçerik öğelerinin sürdürülebilir çevre eğitimine ilişkin yeterli düzeyde desteklenmediği için programın güncellenmesi gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Konuyla ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde; Gülay ve Özınacı (2010), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim programlarının sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili içeriğin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Güzeyurt ve Özkan (2018) on dört okul öncesi öğretmen ile yaptıkları nitel çalışmada, eğitim müfredatının çevre eğitimi ile ilgili konulara ve uygulamaların çocukların gelişim seviyelerine göre yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Kahrıman (2016) yaptığı çalışmada, eğitim kurumlarında uygulanan Uluslararası Çevre Eğitimi Federasyonu [FEE] tarafından yürütülen eko okulları projesini incelemiş ve sürdürülebilir çevre eğitimlerine yönelik uygulamaların ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşanay (2018) tarafından yapılan tez çalışmasında, 21. yy. en temel problemi çevresel sorunlarının, aile ve okul iş birliğiyle çevre bilincinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılmasıyla artacağını çeşitli öneriler sunarak vurgulamıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin programın öğrenme öğretme süresine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında; sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında çevre kirliliği, geri dönüşüm projeleri, doğaya yönelik etkinlikler ve aile işbirliği dayalı etkinliklere yer verildiği dile getirilmiştir. Benzer bulguyu destekler şekilde Phenice ve Griffone (2003) okul öncesi çocuklarının sürdürülebilir çevre ile ilgili doğada yaptıkları etkinliklerin yaşantılarıyla ilişkilendirildiğinde daha etkili olduğu görülmüştür. Güzeyurt ve Özkan (2018) çalışmalarında çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesinin çocuklarda çevreye karşı duyarlı ve koruma davranışlarının artmasına böylece, sürdürülebilir çevreye yönelik duyarlılık ve tutum geliştirildiği tespit edilmiştir. Bulut ve Polat (2019) tarafından yapılan çalışmada, erken çocukluk döneminde verilen çevreye yönelik doğru kaynakların kullanımı, sorunların karşısından çözüm önerilerinin kazanılması çocuklarda sürdürülebilir çevreye karşı bakış açılarında olumlu yönde geliştiği belirtilmiştir. Alıcı (2013) tarafından okul öncesi çocuklara, ailelere ve bir öğretmene yönelik yaptığı çalışmada, çevre kirliliği, geri dönüşüm vb. etkinliklerle yapılan uygulamalara katılan çocuklarda,

ailelerde ve öğretmende düşüncelerinde ve çevresel sorumluluk davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilirlik çevre eğitimine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecine dayalı olarak verdikleri cevaplar doğrultusunda; aile iş birliği ile yapılan etkinliklerde, bireysel veya grup etkinliklerinde ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli olduğu bununla birlikte kendi yaşantılarına dahil edilmesi için etkinlik ortamlarının sürdürülebilir çevre eğitimine uygun oluşturulmasının gerekli olduğu dile getirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde; Hedefalk ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocuklarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik yapılan uygulama etkinliklerinde ölçme ve değerlendirme sürecini içeren çok az sayıda çalışmanın yer aldığını ifade etmişlerdir. Şeker ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, sürdürülebilir çevre eğitimi için sınıf içi öğrenme ortamlarının hazırlanması, çevrenin tanıtılarak kendi yaşantılarıyla içselleştirilmesi ve ailelerin hem evde hem okulda etkinliklere dahil edilerek aktif rol oynamalarının çevre sorunları önünü geçilmesinde önemi üzerinde durmuştur. Deniz-Kan (2007) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini tam olarak ifade edemedikleri için değerlendirme sürecinin zor olduğunu, bunun için; çocukların gelişim özellikleri bilerek uygun olan eğitim ortamlarının hazırlanması, aile desteğine ihtiyaç duyulması ve çocukları değerlendirmede kullanılacak araç ve yöntemleri konusunda gerekli bilgiye sahip olunması gerektiğini dikkat çekmiştir. Bununla birlikte okul öncesi eğitimi ölçme ve değerlendirme sürecinde yapılan etkinlikler göz önüne alındığında, aile ile iletişim ve eğitimin etkililiğini değerlendirme, plan-program ve çocukların gelişimi ile birlikte özel ihtiyaçlarını belirlemek önerilmiştir (Mills, 1994).

Çalışmanın sonuçlarına dayalı öneriler aşağıda yer almaktadır:

Araştırmanın sonuçları göre programın sürdürülebilir çevreye göre hedef ögesinin yeterli düzeyde etkinlikle desteklendiği fakat içerik ögesinin çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre yüzeysel kaldığı ve programın 21. yy. becerilerine göre uygun olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla programın kazanım-göstergeleri 21. yy. becerileri ve sürdürülebilir çevreye göre çocukların gelişim seviyesine uygun revize edilerek ulusal ve uluslararası sürdürülebilir çevre eğitimi uygulayan kuruluşlar (STK, Kamu kurum ve kuruluşlar vb.) ile MEB iş birliği doğrultusunda proje bazlı çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Programın öğrenme öğretme sürecinde sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik aile katılımı, doğa ve çevre kirliliği, geri dönüşüm gibi etkinliklerle desteklendiği tespit edilmiştir. Ancak ölçme ve değerlendirme sürecine gelindiğinde kendi yaşantılarını gerçekleştirirken yüzeysel

kaldığı dikkat çekmiştir. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren lisans programlarının sürdürülebilir çevre eğitimi teorik ve uygulamalı zorunlu ders olarak verilmesi önerilmektedir. Ayrıca okul temelli mesleki gelişim kapsamında okul öncesi öğretmenlere ve velilere bu eğitimden yararlanması desteklenmelidir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin programın sürdürülebilir çevreye göre görüşleri değerlendirilmiştir. Ailelerin ve okul yöneticilerin de konu ile ilgili görüşlerinin alınması çalışmaya bilgi edinme açısından daha kapsamlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracındaki demografik bilgilerde yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, çalıştığı okulda hizmet süresi ve çalışılan yaş grubu gibi özelliklerle karşılaştırma yapılmıştır. Konu hakkında derinlemesine bilgi sağlanması için uygulanan projeler, çalışmalar, etkinlikler vb. sorular eklenerek karşılaştırma yapılması önerilebilir.

Araştırma Batı Karadeniz’de bir şehirde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Başka illerde farklı kültürlerde, farklı örneklem grupları ile uygulanması önerilmektedir. Böylece araştırma hakkında çok farklı sonuçlar olacağı düşünülmektedir.

Yazar Notu : Bu araştırmanın sonuçları VII. TURKCESS 2021 Uluslararası Eğitim Sosyal Bilimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak paylaşılmıştır.

Yazar Katkıları : Çalışma tek yazarlıdır.

Finansman : Çalışmada finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Bu çalışmanın bulgularını destekleyen veriler, uygun bir talep üzerine ilgili yazardan temin edilebilir.

Kaynakça

- Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi (Muş İli Örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alıcı, Ş. (2013). *Anasınıfına devam eden çocuklar için azalt, tekrar kullan, geri kazan eğitimi* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alıcı, Ş. (2018). *Investigating the impact of professional development on Turkish early childhood teachers' professional growth about education for sustainable development through critical media literacy* [Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi.
- Balcı, S. (2013). Türkçe dersinde "tablet, pc, pilot uygulaması"yla öğretim gören öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 855-870.
- Bhagwanji, Y., & Born, P. (2018). Use of children's literature to support an emerging curriculum model of education for sustainable development for young learners. *Journal of Education for Sustainable Development*, 12(2), 85-102.
- Bulut, Y. ve Polat, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 35-58.
- Coşanay, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumlarının çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Basım Yayın ve Dağıtım.
- Davis, J. S., & Elliot, S. (2014). *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. Routledge.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Didiş, N., Özcan, Ö. ve Abak, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: Nitel çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 86-94.
- Eddles Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 251-260.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Anı Yayıncılık.
- Gülây, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gülây, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gülây, H. ve Öznacar, M. D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri* (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzelyurt, T. ve Özkan Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: Durum çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 651-668.
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. *Çevre eğitimi* içinde (ss. 11-34). Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975-990.
- Hopkins, C., & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: An international perspective. In D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien, & D. Schreuder (Eds.), *Education and sustainable development: Responding to the global challenge* (pp. 13-26). IUCN.
- Interdisciplinary Studies. (2010). *Environmental education*. <http://delmaracademy.com/environmentaleducation.html>.
- Kahriman, D. (2016). *Eko ve eko olmayan eğitim kurumları arasında erken çocukluk eğitimcilerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi uygulamalarının karşılaştırılması* [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kahriman Pamuk, D. (2019). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik*. Anı Yayıncılık.
- Karatekin, K. (2013). Öğretmen adayları için katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 71-90.
- Korkmaz, A. (2014). *Eko-okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention children. *Youth and Environments*, 18(2), 37-63. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0036>
- Mills, L. (1994). *Yes, it can work!: Portfolio assesment with preschoolers*. Proceedings from Childhood Education International Study Conference, New Orleans, LA.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Önder, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Phenice, L. A., & Griffiore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 167-171.

- Sungurtekin, Ş. (2001). Uygulamalı çevre eğitimi projesi kapsamında ana ve ilköğretim okullarında müzik yoluyla çevre eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 167-178.
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçüköğlü, E. K., Niran, S. Ş. ve Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- Şeker, T., Gürcan, N., Arar, B. ve Alaca, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili görüşlerine minik tema programının etkisinin incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 2(2), 22-31.
- Şenyurt, E. (2018). *Predicting recycling behaviors of preschool teachers by incorporating additional variables into the theory of planned behavior* [Master thesis, Middle East Technical University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ü. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da uygulamalı çevre eğitimi projesine seçilen okullarda yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-84.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035-1046.
- Türk, M. S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili farkındalıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uludağ, G., Karademir, A. H. ve Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 120-136.
- Witt, S. D., & Kimple, K. P. (2008). 'How does your garden grow?' Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care*, 178(1), 41-48. <https://doi.org/10.30703/cije.1276700>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.



ENGLISH VERSION

1. Introduction

As the world population has increased, there has been a significant increase in living standards, which has led to excessive use of natural resources (Karatekin, 2013). However, environmental problems have reached severe dimensions and the concept of sustainability has emerged to find solutions to these problems (Kahriman Pamuk, 2019). Sustainability is based on the conscious use of natural resources, recycling, reducing waste, consuming according to the needs of future generations and most importantly, continuous protection of the environment (Önder & Özkan, 2013).

The decision to implement sustainable development policies in education was taken by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in 1992 (Hopkins & McKeown, 2002). Bhagwanji and Born (2018) state that education has an international importance for sustainable development and they draw attention to the necessity of education. Creating environmental awareness and providing sustainable environmental education, especially in the preschool period, is seen as a crucial step. In this context, preschool teachers have great responsibilities.

Given that the preschool period is critical in terms of the meaning and character development that learners attribute to teachers, it is significant for educators to exhibit environmentally role model behaviors so that children can be sensitive to the environment and gain awareness about the sustainability of the environment (Uludağ et al., 2017). Sustainable development education, especially given in the pre-school period, increases the permanence of individuals' behaviors in later ages (Korkmaz, 2014). However, it is necessary to conduct studies to ensure that human-based, environmental and physical qualities can be renewable and sustainable, considering the sustainable development goals in the programs of pre-school education institutions (Toran, 2016).

1.1. Significance of this Study

Many studies on sustainability are conducted in environmental education in the preschool period. A training program on plant growing and recycling has been prepared to increase environmental awareness in the USA. The developments of the children in the activities (e.g., experiments, observations, stories, and games) lasting approximately two hours every day for a month were examined through pre- and post-tests. The results revealed that children's knowledge levels of plant cultivation and recycling improved (Witt & Kimple, 2008).

In the study conducted by Maxwell et al. (2008), children's dramatic and structure-construction play behaviors were examined by adding convertible objects (large styrofoam blocks, fabrics, automobile tires, tree logs and PVC pipes) to a kindergarten's garden playground.

After adding transformable objects, an increase in building games was observed in children's playgrounds. It has been observed that children use these areas to build structures in dramatic play activities. These practices also support children's communication and specialization skills.

The Blue Flag Program is implemented at Del Mar Academy in Costa Rica, from pre-school education to the 6th grade of secondary school. Creating campaigns on environmental issues within the scope of this program; special celebrations for World Environment Day (June 5) and special practices regarding creating a zoo, creating fields, separating garbage and recycling were carried out (Interdisciplinary Studies, 2010).

There are project activities and research on this subject in Türkiye. One of them is the Applied Environmental Education Project carried out in Bursa in the 2000-2001 academic year. In the project carried out with the cooperation of Bursa Governorship, Bursa Provincial Directorate of Environment, Provincial Directorate of National Education, Uludağ University, Metropolitan Municipality and German Technical Cooperation Organization; ten primary schools and four independent kindergartens carried out various activities to increase children's environmental knowledge, skills, attitudes and

awareness throughout the year (Gülay & Önder, 2011; Sungurtekin, 2001; Şimşekli, 2001).

In the study conducted by Şallı et al. (2013) with 30 preschool students, it was aimed to support children in recycling by implementing project-based learning with their families. Their findings showed that the effect of the environmental education program was statistically positive. It was determined that the children in the experimental group understood the concept of recycling better than the children in the control group. In another study (Şenyurt, 2018), the variables affecting the attitudes and behaviors of preschool teachers regarding recycling targets were investigated, and it was concluded that their attitudes regarding recycling were determined by preschool teachers. However, that convenience and moral norm variables did not affect the result. As a result of his research, Alici (2018) emphasized that environmental education in early childhood was included as a compulsory and elective course by the Council of Higher Education for sustainable development and education, but the training remained superficial due to the lack of sufficient resources and experienced teachers in universities. Türk (2022) concluded in her thesis study that had been conducted with the participation of the pre-school teacher candidates with sustainable development awareness that factors, such as immediate environment, awareness of responsibility, qualified education, gender equality, faith, culture and sensitivity to the environment, were high.

In the light of this information, examining the aim, content, learning-teaching and evaluation elements of preschool education program on sustainable environmental education will contribute to the existing literature both theoretically and practically. This study aims to explore the nature of the preschool education program regarding sustainable environmental education from the perspective of preschool teachers.

2. Method

2.1. Design

The phenomenology method, one of the qualitative research types, was used in this study. Phenomenology allows us to focus on phenomena for which we do not have a deep and detailed understanding. The aim of this method is to reveal which similar phenomena people with different understandings understand or to determine which they perceive and classify them according to categorized concepts (Çepni, 2012; Didiş et al., 2008).

This study was based on the empirical phenomenology approach, which is the pioneer of Husserl, one of the phenomenology approaches. The aim of Husserl's empirical phenomenology approach is to reveal and describe the experiences of individuals (Eddles-Hirsch, 2015; Ersoy, 2016). Empirical phenomenology consists of structural descriptions free from the participants'

individual interpretations and judgments about the phenomenon discussed (Moustakas, 1994).

2.2. Working Group

Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in this study. In the purposeful sampling method, it is aimed to find common aspects by bringing together the differences of various environments and phenomena (Patton, 2014). In this sampling, the researcher determines the people she will choose and selects the people who are suitable for the subject she will research as a sample (Balci, 2009). Criterion sampling method is used in cases containing rich data about the determined criteria (Marshall & Rossman, 2014).

In this context, the participant group of this study consisted of teachers who work in public kindergartens and kindergartens and had different educational backgrounds, age groups and working experiences. The participants of this study consisted of 10 preschool teachers working in kindergartens and kindergartens in a city in the Western Black Sea Region. Participants delivered education to children aged 36-68 months in public kindergartens and nursery classes. When the educational institutions were examined, six of them were primary schools, two of them were located in the villages, of them were located in the district center and the other two were located in the districts. Within the scope of the kindergarten, two of the four schools were located in the district center and the other two were located in the town. The participants consisted of ten preschool teachers in total. Demographic information of preschool teachers is presented in Table 1.

As shown in Table 1, the age range of the ten preschool teachers included in this study varied from 21 to 41. While one of the teachers had an associate degree and was in the field of child development and education, eight of them had a bachelor's degree and were in the preschool teacher branch. Only one of them was continuing her postgraduate education. The range of tenure of these teachers in the profession was determined as one to 13 years, and the duration of their service in the same school was one to 10 years. The age group teachers working with 3-year-olds was two, working with 4-year-olds was two and working with 5-year-olds is six.

Table 1.*Demographic Information of Preschool Teachers*

Participant Number	Age	Education Status	Branch	Professional Seniority	Length of service at the school where he/she works	Working Age Group
Ö1	26	Graduate	Pre-school teaching	5 years	5 years	3 years old
Ö2	31	Graduate	Pre-school teaching	7 years	3 years	4 years old
Ö3	21	Associate Degree	Child Development and Education	2 years	2 years	5 years old
Ö4	24	Graduate	Pre-school teaching	2 years	1 year	5 years old
Ö5	27	Graduate	Pre-school teaching	4 years	4 years	5 years old
Ö6	41	Graduate	Pre-school teaching	13 years	10 years	4 years old
Ö7	35	Graduate	Pre-school teaching	13 years	5 years	3 years old
Ö8	23	Graduate	Pre-school teaching	1 year	1 year	5 years old
Ö9	27	Graduate	Pre-school teaching	3 years	3 years	5 years old
Ö10	29	Postgraduate	Pre-school teaching	5 years	5 years	5 years old

2.3.Procedure

In the study, the data were collected on the day and time when the teachers were available, and the interviews were conducted in a virtual environment (Zoom) due to the COVID-19 pandemic process. Before the interviews, the researchers informed the participants about the research subject and that their identity information would be kept confidential, and they were asked to answer the questions sincerely. All interviews were held online between April 23, 2021, and May 24, 2021. Interviews lasted between 30 minutes and 45 minutes. The aim of the semi-structured interviews was for the participants to express their opinions in depth about the phenomenon on which the research focuses. With the consent of the participants in this study, the interviews were video recorded, and these recordings were later analyzed and converted into written documents.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, the rules that should be taken into consideration in line with the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. No action was taken, considering the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is included in the second part of the directive. In addition, an application was made to Yıldız Technical University Academic Ethics Committee and this study was conducted in accordance with the permission dated 27 May 2021 and numbered E.2021/03.

2.4.Measures

2.4.1. One-on-one interviews

In this study, the one-on-one interview method, one of the most frequently used data collection methods in phenomenological studies, was used. In the one-on-one interview method, it is necessary to use questions that are open-ended, easy to understand, and can be developed through interaction, flexibility and probes that they offer to researchers who avoid directing, by revealing information about the facts (Yıldırım & Şimşek, 2008). Literature was used while preparing the interview questions (Akın, 2015; Balcı, 2013; Şimşek, 2015). The questions created with the support of the literature were prepared by taking expert opinions (two pre-school teachers who had master's and doctorate degrees in the pre-school department and one expert in the field of education programs and teaching). A pilot application was conducted with two teachers to determine whether the research served its purpose and whether the questions were understood correctly. As a result of this study, the interview form was finalized by combining similar questions.

In the first stage, teachers were asked questions about demographic information. In the second stage, questions were asked about the target, content, learning-teaching process and measurement-evaluation, which were the basic elements of the education programs. Interview questions were prepared to determine teachers' views on sustainable environment. Questions about environmental problems, their causes, precautions that could be taken and sustainable environment were included in the interview.

2.5.Data Analysis

In the data analysis of this study, the process in phenomenology studies suggested by Moustakas (1994); determining important expressions, grouping common expressions and creating a structural texture by combining them were taken into account. Thus, each of the answers given by the preschool teachers was analyzed in detail, avoiding making judgments, and the data were analyzed in depth using the descriptive analysis method. In the descriptive analysis method, data were summarized and interpreted according to predetermined themes. Then, data summarized and interpreted was presented to the reader (Yıldırım & Şimşek, 2006).

2.6.Validity and Reliability

To maximize the validity and reliability of the findings obtained from qualitative research, the concepts of credibility instead of internal validity, transferability instead of external validity, consistency instead of internal reliability, and confirmability instead of external reliability were used (Lincoln & Guba, 1985). To increase the credibility of this study, all processes were examined by two preschool teachers who have master's and doctorate degrees in the preschool department and an expert in the field of education programs and teaching, and the necessary criticisms and comments were conveyed to the researcher. To increase the external validity of this study, a pilot study was conducted with two teachers and how the data were collected was explained in detail. Within the scope of internal reliability, it was tested whether the questions were clear and understandable and whether the answers given were suitable for the purpose of this study, and the consistency of this study was prioritized rather than reliability. In line with this study, the interview protocol was finalized and it was observed that there was no problem in its application as a data collection tool. Expert opinion was consulted in the data analysis to ensure confirmability, which replaced the external reliability of this study.

3. Results

In this section, based on the data analysis, findings are included regarding the extent to which the goal, content, learning-teaching and evaluation elements of the education program overlap in terms of sustainable environmental education.

3.1.Target Element of the Preschool Education Program

The themes, categories and codes obtained from the participants' opinions regarding the target element of the program are given in Table 2.

Table 2.

Opinions of Preschool Teachers regarding the Target Element

Theme	Categories	Codes
Target element	Adequately	Support with events
	Not enough	Development level
		Lack of appropriate goals
		Supporting with projects

When these codes were examined, it was seen that two basic features of the target element were emphasized: it was emphasized that the pre-school education program was at a sufficient level regarding the target element according to the sustainable environment and that it was not at a sufficient level. It was observed that it was emphasized that these were not at a sufficient level. When the program adequacy level was examined, some participants stated that the goals of the preschool activities were sufficient and were supported by the activities. Teachers stated that the targets were not sufficient; they focused on the level of development, lack of appropriate targets and support with projects.

Some of the sample answers given by preschool teachers to the first question regarding sustainability and environmental education are as follows.

The teacher coded Ö1 stated that the goals were not sufficient and were supported by activities and said *"I think the achievements are not sufficient according to the development level of the program. We aim to provide students with sustainable environmental education gains through the projects and activities we carry out in addition to the standard education program at our school."*

The teacher coded Ö3 explained that there were no targets related to sustainable environmental education, saying *"The importance of the environment, promotion of the environment, loving and protecting the environment and thus increasing awareness are included in the sustainable environment, but such a target is not included in the pre-school education program."*

The teacher coded Ö5, *"I do not think that the targets are sufficient in terms of developing awareness and sensitivity towards the sustainable environment in children. In addition to the program, activities, such as mini-theme training and e-twinning, are also provided to introduce sustainable environment, which is the most important issue of our day, to children. I'm trying to make money through projects."* he said.

The teacher coded Ö9 explained that the goals were sufficient with the following statements: *"I think the goals for the sustainable environment are sufficient. As teachers, we are already trying to achieve this through activities."*

3.2. Content Element of the Preschool Education Program

The themes and codes obtained from the participants' opinions regarding the content element of the program are presented in Table 3. When these codes were examined, it was seen that the content element was gathered under one heading. The pre-school education program was not at a sufficient level in terms of content for a sustainable environment in the content element. It was stated that the program was not suitable for 21st-century skills, remained superficial, was supported by activities and projects, and needed to be updated in terms of content.

Table 3.

Opinions of Preschool Teachers regarding the Content Element

Theme	Categories	Codes
Content element	Not enough	Based on 21st-century skills
		Superficial
		Supporting with events and projects
		Updating the program

Some of the sample answers given by preschool teachers to the second question regarding sustainability and environmental education are as follows.

Goals and achievements are not sufficient in terms of content and are supported by activities. The teacher coded Ö2 said, "I can say that the contents are not at the desired level regarding sustainable environmental education, as in the goals and achievements. In addition to the standard content, we also include content in the program that can help students raise awareness and the importance of the sustainable environment through activities and projects."

The teacher coded Ö4, "The program is 21st-century. It seems that he is inadequate in this regard as it does not suit his skills. For this reason, the program needs to be updated." and emphasized that it is not suitable for 21st-century skills.

The teacher coded Ö6, "Since the program is generally superficial, there are deficiencies in terms of content." He stated that the program remained superficial by saying "I am trying to fill this gap with different activities."

3.3. Learning and Teaching Process of Preschool Education Program

The themes and codes obtained from the participants' opinions regarding the learning and teaching time of the program are given in Table 4. When these codes were examined, in the teaching and learning process, environmental pollution, recycling projects, nature-oriented activities, and family cooperation were emphasized.

Table 4.

Opinions of Preschool Teachers on the Learning and Teaching Process

Theme	Codes
Learning and teaching process	Environmental pollution
	Recycle projects
	Activities for nature
	Family cooperation

Some of the sample answers given by preschool teachers to the third question regarding sustainability and environmental education are as follows.

The teacher coded Ö1 regarding recycling projects, "We focus on raising awareness about the wastes that cause the most environmental pollution and the damage that wastes cause to nature." She explained the learning and teaching period with the following statement: "We ensure that the behavior of waste separation is permanent by ensuring the development of environmental protection awareness in students with the recycling projects we carry out."

The teacher coded Ö7, who added activities related to nature: "I focus on nature and its characteristics, love of nature, environmental problems, precautions that can be taken against these problems, problems related to animals, problems related to plants and raising awareness about all these." In addition, lack of planning, population growth rate, deterioration of ecological balance, extinction of species, consumption-oriented life and climate change affect the sustainability of the environment." In his words, he also mentioned the population growth rate, deterioration of ecological balance, extinction of species, consumption-oriented life and climate change in the learning and teaching activities carried out in this process.

Similarly, the teacher coded Ö10 said that families should participate in supporting activities, "When planning sustainable environmental activities, I prepare my plans by involving the family. I am aware that it is significant for the family to take part in activities, not just for children."

3.4. Measurement and Evaluation Element of Preschool Education Program

The themes and codes obtained from the participants' opinions regarding the learning and teaching time of the program are given in Table 5. When these codes were examined, in the teaching and learning process; it was stated that they were activities performed with family cooperation, individual and group activities, incorporating their own lives and creating activity environments.

Table 5.*Opinions of Preschool Teachers on the Evaluation Element*

Theme	Codes
Measurement and evaluation process	Activities done with family cooperation
	Individual or group activities
	Incorporating their own lives
	Creating activity environments

Some of the sample answers given by preschool teachers to the fourth question regarding sustainability and environmental education are as follows. The teacher coded Ö2 explained that families were included in the activities during the process with the following statement: *"I prepare activities and organize exhibitions in which their families will be involved."*

The teacher coded Ö5 stated that individual or group activities should be included in the measurement and evaluation process and said, *"I observe children within the scope of individual or group activities. I ask open-ended questions about activities."* He also emphasized the inclusion of his own experiences in the measurement and evaluation activities performed in this process, saying, *"I prefer to ask questions by establishing relationships between their own experiences, especially to ensure permanence."*

Regarding measurement and evaluation, activity environments were described by the teacher coded Ö8 as follows: *"To evaluate the children, they should prepare posters, draw pictures, etc. I prepare the environment for events. In this way, I offer them the opportunity to reinforce what they have learned about sustainable environmental activities."*

4. Discussion

When the answers given by the teachers participating in this study to the target element of the pre-school education program were examined, it was stated that the program was at a sufficient level regarding the target element according to the sustainable environment, and it was supported by activities. However, it was stated that the targets were supported by projects because they were not suitable for the development level of the children. These results are consistent with the results of previous studies in the literature. In the research conducted by the World Organization for Early Childhood Education (OMEP), Davis and Elliot (2014) stated that when looking at the target elements of the implemented pre-school education programs and daily plans, they provide concrete opportunities for children's daily lives in terms of developing skills related to the sustainable environment and that the activities are supported by targets. In addition, in her research, Haktanır (2007) emphasized the significance of considering children's interests and curiosities, as well as their developmental areas, in activities related to sustainable environmental education practices. In the study conducted by Gülay and Ekici (2010),

they emphasized that the goals and achievements of the preschool education program for environmental education are insufficient according to the development of children and that there were few appropriate targets.

In this study, in line with the answers given by teachers to the content elements of the pre-school education program, it has been stated that the program is not suitable for 21st-century skills, the content is superficial compared to the age and development levels of children, and therefore it is supported with activities and projects. Teachers stated that the program needed to be updated because the content elements were not adequately supported for sustainable environmental education. When similar studies on the subject are examined, Gülay and Öznacar (2010) stated in their study that the content of pre-school education programs regarding sustainable environmental education is not sufficient. In the qualitative study conducted by Güzelyurt and Özkan (2018) with fourteen pre-school teachers, it was observed that the education curriculum was not sufficient for the topics and practices related to environmental education according to the development levels of the children. In her study, Kahriman (2016) examined the eco-schools project carried out by the International Federation for Environmental Education [FEE], which was implemented in educational institutions, and concluded that practices for sustainable environmental education were predominant. In the thesis study by Coşanay (2018), it was emphasized that the most fundamental problem in the 21st-century was that environmental problems would increase by trying to raise environmental awareness from an early age in cooperation with family and school, by offering various suggestions.

In the light of the findings obtained from the teachers' opinions regarding the learning and teaching time of the program in this study, it was stated that within the scope of sustainable environmental education, activities based on environmental pollution, recycling projects, nature-oriented activities and family cooperation were included. Supporting a similar finding, Phenice and Griffore (2003) found that the activities that preschool children did in nature related to a sustainable environment were more effective when they were associated with their lives. In their study, Güzelyurt and Özkan (2018) found that providing environmental education at an early age increases children's environmentally sensitive and protective behaviors, thus developing sensitivity and attitudes towards a sustainable environment. In the study conducted by Bulut and Polat (2019), it was stated that the use of correct environmental resources given in early childhood and the acquisition of solution suggestions for problems positively developed children's perspectives towards a sustainable environment. In a study conducted by Alici (2013) on preschool children, activities were performed for families and teachers, such as for environmental pollution and recycling and they have observed that it has an impact on the thoughts and environmental responsibility

behaviors of children, families and teachers who participate in the activities and practices.

In line with the answers given by teachers in the research based on the measurement and evaluation process for sustainability environmental education, it was stated that the measurement and evaluation process was significant in activities performed with family cooperation, individual or group activities and that it was necessary to create activity environments in accordance with sustainable environmental education to include them in their own lives. Compatible with the findings obtained in this study, Hedefalk et al. (2015) stated in their study that there were very few studies that included the measurement and evaluation process in the implementation activities for sustainable environmental education of preschool children. In the study conducted by Şeker et al. (2018), the importance of preparing classroom learning environments for sustainable environmental education, introducing the environment and internalizing it with their own lives, and involving families in activities both at home and at school and playing an active role in preventing environmental problems was emphasized. Deniz-Kan (2007) stated in his study that the evaluation process was challenging for preschool children because they could not express themselves fully. It has been pointed out that it is necessary to prepare appropriate educational environments by knowing the developmental characteristics of children, the need for family support and have the necessary knowledge about the tools and methods that can be used to evaluate children. However, given the activities performed in the process of measuring and evaluating pre-school education, it is recommended to evaluate the effectiveness of communication and education with the family, plan-program and determine the special needs of children along with their development (Mills, 1994).

In this study, it was determined that the target element of the program according to sustainable environment was supported with sufficient activity, but the content element remained superficial according to the age and development levels of the children and the program was not suitable for the 21st-century skills. Therefore, the achievement-indicators of the program should be supported by project-based studies in line with the cooperation of national and international organizations that implement sustainable environmental education (e.g., NGOs, public institutions and organizations) and the Ministry of Education by revising in accordance with the development level of children according to the 21st-century skills and sustainable environment.

It has been determined that the program is supported by activities, such as family participation in sustainable environmental education, nature and environmental pollution, and recycling during the learning and teaching process. However, when it came to the measurement and evaluation process, it was noted that they remained superficial while realizing their own experiences.

Therefore, it is recommended that teacher training undergraduate programs offer sustainable environmental education as a theoretical and practical compulsory course. In addition, within the scope of school-based professional development, preschool teachers and parents should be supported to benefit from this training.

As a result of this study, preschool teachers' opinions regarding the sustainable environment of the program were evaluated. Obtaining the opinions of families and school administrators on the subject can be more comprehensive in terms of obtaining information.

The demographic information in the data collection tool used in this study was compared with characteristics, such as age, education level, branch, professional seniority, length of service at the school and the age group worked. Various activities, such as projects, studies, and events, were implemented to provide in-depth information about the subject. It may be suggested to make comparisons by adding questions.

This study is limited to preschool teachers working in a city in the Western Black Sea Region. Further studies can be conducted in other provinces, different cultures, with different sample groups worldwide.

Author's Note : The results of this research were shared as an oral presentation at the VII. TURKCESS 2021 International Congress of Social Sciences in Education.

Author Contributions : The study has a single author.

Funding : No financial support was received for the study.

Conflict of Interest : There is no conflict of institutional or individual interest within the scope of the study.

Data Availability : The data supporting this study's findings are available from the corresponding author upon reasonable request.

References

- Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi (Muş İli Örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alıcı, Ş. (2013). *Anasınıfına devam eden çocuklar için azalt, tekrar kullan, geri kazan eğitimi* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alıcı, Ş. (2018). *Investigating the impact of professional development on Turkish early childhood teachers' professional growth about education for sustainable development through critical media literacy* [Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi.
- Balcı, S. (2013). Türkçe dersinde "tablet, pc, pilot uygulaması"yla öğretim gören öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 855-870.
- Bhagwanji, Y., & Born, P. (2018). Use of children's literature to support an emerging curriculum model of education for sustainable development for young learners. *Journal of Education for Sustainable Development*, 12(2), 85-102.
- Bulut, Y., & Polat, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 35-58.
- Coşanay, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumlarının çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Basım Yayın ve Dağıtım.
- Davis, J. S., & Elliot, S. (2014). *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. Routledge.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Didiş, N., Özcan, Ö., & Abak, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: Nitel çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 86-94.
- Eddles Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 251-260.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Anı Yayıncılık.
- Gülây, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gülây, H., & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gülây, H., & Öznacar, M. D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri* (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzelyurt, T., & Özkan Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: Durum çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 651-668.
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. *Çevre eğitimi* içinde (ss. 11-34). Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975-990.
- Hopkins, C., & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: An international perspective. In D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien, & D. Schreuder (Eds.), *Education and sustainable development: Responding to the global challenge* (pp. 13-26). IUCN.
- Interdisciplinary Studies. (2010). *Environmental education*. <http://delmaracademy.com/environmentaleducation.html>.
- Kahriman, D. (2016). *Eko ve eko olmayan eğitim kurumları arasında erken çocukluk eğitimcilerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi uygulamalarının karşılaştırılması* [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kahriman Pamuk, D. (2019). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik*. Anı Yayıncılık.
- Karatekin, K. (2013). Öğretmen adayları için katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 71-90.
- Korkmaz, A. (2014). *Eko-okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention children. *Youth and Environments*, 18(2), 37-63. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0036>
- Mills, L. (1994). *Yes, it can work!: Portfolio assesment with preschoolers*. Proceedings from Childhood Education International Study Conference, New Orleans, LA.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Önder, A., & Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Phenice, L. A., & Griffore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 167-171.

- Sungurtekin, Ş. (2001). Uygulamalı çevre eğitimi projesi kapsamında ana ve ilköğretim okullarında müzik yoluyla çevre eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 167-178.
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçüköğlü, E. K., Niran, S. Ş., & Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- Şeker, T., Gürcan, N., Arar, B., & Alaca, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili görüşlerine minik tema programının etkisinin incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 2(2), 22-31.
- Şenyurt, E. (2018). *Predicting recycling behaviors of preschool teachers by incorporating additional variables into the theory of planned behavior* [Master thesis, Middle East Technical University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ü. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da uygulamalı çevre eğitimi projesine seçilen okullarda yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-84.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035-1046.
- Türk, M. S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili farkındalıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uludağ, G., Karademir, A. H., & Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 120-136.
- Witt, S. D., & Kimple, K. P. (2008). 'How does your garden grow?' Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care*, 178(1), 41-48. <https://doi.org/10.30703/cije.1276700>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.



The Effect of Comprehension Skills on Students' Reading Performance: Evaluation of Good and Poor Readers



İlhan Üşümez¹ Tevhide Kargın² İsa Birkan Güldenoğlu³

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1317866

Received: 21.06.2023

Revised: 29.08.2024

Accepted: 30.08.2024

Keywords:

Reading Comprehension,
Listening Comprehension,
Text Reading Fluency,
Analysis Error Percentage,
Analysis Time Average

ABSTRACT

This research aims to examine the variables that affect the reading comprehension performance of second-grade students who have poor and good reading comprehension skills. In the research, studies were conducted with 165 students from various socio-economic levels who continue to the second-grade in the fall semester of the 2020-2021 academic year in Pazarcık district of Kahramanmaraş. The data collection tools of the study consist of four texts, two of which are informative and two of which are narrative. These Data collection tools were applied to students individually in a classroom setting with appropriate pre-arranged conditions. Before starting to work with the students, they were informed about the work to be done, and then they started to work as soon as they felt ready in line with the information given. The data of the study were analyzed with the SPSS statistical program using the correlation coefficient and the Mann-Whitney *U* test. When the findings of the study were examined, it was seen that there were significant differences in the analysis error percentages, listening comprehension skills, decoding time averages, and text reading fluency of the second-year students with good and poor reading skills.

Öğrencilerin Okuma Performansları Üzerinde Anlama Becerilerinin Etkisi: İyi ve Zayıf Okuyanların Değerlendirilmesi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1317866

Yükleme: 21.06.2023

Düzelme: 29.08.2024

Kabul: 30.08.2024

Anahtar Kelimeler:

Okuduğunu Anlama,
Dinlediğini Anlama,
Metin Okuma Akıcılığı,
Çözümleme Hata Yüzdesi,
Çözümleme Süre Ortalaması

ÖZ

Bu araştırma zayıf ve iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında ikinci sınıfa devam eden çeşitli sosyo-ekonomik düzeylere sahip 165 öğrenci ile çalışmalar yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları ikişer adet bilgilendirici ve öyküleyici olmak üzere toplamda dört adet metinden oluşmaktadır. Bu veri toplama araçları öğrencilere bireysel olarak, önceden ayarlanan uygun şartlara sahip bir sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce onlara yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, daha sonra verilen bilgiler doğrultusunda kendilerini hazır hissettikleri anda çalışmaya başlanmıştır. Çalışmanın verileri korelasyon katsayısı ve Mann-Whitney *U* testi kullanılarak SPSS istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan iyi ve zayıf okuma becerisine sahip ikinci sınıf öğrencilerin çözümleme hata yüzdesinde, dinlediğini anlama becerilerinde, çözümleme süre ortalamalarında ve metin okuma akıcılıklarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Sorumlu Yazar¹: İlhan Üşümez, Öğretmen, Pazarcık Çimko İlkokulu, Türkiye, yilhan02@gmail.com

Yazar²: Tevhide Kargın, Prof. Dr., Kapadokya Üniversitesi, Türkiye, tkargin@gmail.com

Yazar³: İsa Birkan Güldenoğlu, Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye, birkanguldenoglu@yahoo.com

1. Giriş

Okuma-yazma becerisi sosyal ve eğitim hayatımızı etkileyen önemli becerilerdendir. Bireyin yaşadığı okuma gücünü akademik hayatında başarısız olmasının en önemli nedenlerindedir. Çünkü okuma becerisi tüm öğrenmelerimize temel teşkil eder (Ünalın, 2001). Okuma en genel tanımıyla yazılı sembollerin anlam çıkarma sürecinde kullanılmasıdır (Gough ve Tunmer, 1986). Ortaya konulan diğer bir tanımda ise, sözcüklerin uygun sesbilgisel, morfolojik ve ortografik, bilgi ve becerilerin kullanılarak çözümlenmesi, çözümlendikten sonra sözcüklerin sözcük hazinesi, eski bilgi ve deneyimler yoluyla bağdaştırılarak anlamlandırıldıkları, daha sonra meydana gelen cümleleri sözdizimsel nitelikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlanmıştır (Güldenöğlü vd., 2015). Ortaya konulan birçok çalışmayla okuma, sesletimin ötesinde anlama ulaşma gayreti olarak algılanmaya başlanmıştır. Okumada iki önemli basamak vardır. Bunlar, çözümlene ve okuduğunu anlamadır. Okumanın öncelikli amacı anlamadır. Bireyin akademik hayatında ulaşılacağı başarıların çok önemli bir kısmı okuduğunu anlama becerisine bağlıdır (Ateş, 2008; Çetinkaya vd., 2015; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011). Okumanın gerçekleşmesi kelimelerin doğru olarak çözümlenmesine ve çözümlenen kelimelerin anlamlandırılarak paragraf ve cümle düzeylerinde anlatılmak istenen mesajların doğru bir şekilde algılanmasına bağlıdır (Makhoul, 2017). Başarılı bir okuma eylemi için kelime çözümlene becerisi ön koşul olarak görülmektedir. Yazıbirimlerin sesbirimsel karşılıklarına özümleme ve alfabe kuralları göz önünde bulundurularak dönüştürülme sürecine kelime çözümlene becerisi denir (Abou-Elsaad vd., 2016). Araştırmalar gösteriyor ki başarılı bir çözümlene performansı için sesbilgisel beceri ve bilgilerin de iyi olması gerekmektedir (Abou-Elsaad vd., 2016; Kjeldsen vd., 2014; Makhoul, 2017; Rakhlin vd., 2014; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Vellutino vd., 2004). Sesbilgisel beceri ve bilgiler okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık olarak ele alınırken, okuma eğitimlerine geçilmesiyle beraber sesbilgisel çözümlene olarak ele alınır (Goswami ve Bryant, 1990). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin erken dönemde gelişmeye başladığı, okuma sürecine geçilmesiyle beraber geliştiği ve okuduğunu anlama becerisine önemli katkılar sağladığı birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Güldenöğlü vd., 2016; Phillips vd., 2008; Pullen ve Justice, 2003; Süel, 2011). Sesbilgisel farkındalık becerileri ilkökul çağıyla beraber ses bilgisel çözümlene becerisine evirilmektedir. Buradan hareketle sesbilgisel farkındalık becerilerinin sesbilgisel çözümlene becerilerini etkilediği vurgulanmaktadır. Sesbilgisel çözümlene becerileri yazıbirimlerin sesbirimler şeklinde ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kirby vd., 2008). Türkçe gibi saydam ortografiye sahip olan dillerde sesbilgisel çözümlene becerilerinin sözcük çözümlene becerilerine katkısı çok büyüktür (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Caravolas vd., 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999).

Sesbilgisel çözümlene becerileri okuduğunu anlama becerilerini dolaylı olarak etkilemektedir. Alan yazında tek yönlü ve çift yönlü kelime okuma kuramı olmak üzere temelde iki okuma kuramı yer almaktadır. Sesbilgisel çözümlene becerileri bu iki kuramda da ortak noktadır (Coltheart vd., 2001; Ramus vd., 2003). Tek yönlü kelime okuma kuramına göre kelimelerin okunması için sesbilgisel çözümlene yapılmaktadır. Bireyin okuma performansının temelini sahip olunan sesbilgisel beceriler oluşturmaktadır. Bunun yanında akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sesbilgisel beceriler arasındaki ilişki çalışmaların birçoğunda vurgulanmaktadır (Frost, 1998; Güldenöğlü vd., 2012; Makhoul, 2017; Samuels ve Farstrup, 2006). Bireyler herhangi bir yetersizliğe sahip olmasa dahi sesbilgisel becerilerde güçlük yaşayabilmektedirler. Bu bireyler zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucu olarak isimlendirilmektedirler. Bu okuyucular kelime çözümlene aşamasında harf-ses ilişkisi kurarken yetersizlik yaşarlar. Bu yetersizliğin akıcı okumada ve okuduğunu anlamada da olumsuz etki göstereceği vurgulanmaktadır (Baydık ve Bahap Kudret, 2012; Furnes ve Samuelsson, 2010; Orsolini vd., 2009). Çift yönlü okuma kuramında kelime çözümlene esnasında kelime dağarcığına dayalı olan ve olmayan olmak üzere iki yol vardır (Coltheart vd., 2001). Kelime dağarcığına dayalı olan yolda, birey kelimeleri çözümlene esnasında harf-ses dönüşümü yapmaz. Okumayı, görülen kelimelerin karşılıklarını zihindeki karşılıklarla eşleyerek gerçekleştirir. Kelime dağarcığına dayalı olmayan yolda ise tek yönlü okuma kuramına benzer şekilde yazıbirimler sesbirimlere dönüştürülerek çözümlene gerçekleştirilir. Her iki okuma kuramında da kelime çözümlene becerilerinin başarılı olması için sesbilgisel bilgi ve beceriye belirli bir düzeyde sahip olunması gerekmektedir. Metnin doğru bir şekilde ve uygun bir hızla anlamının kavranarak çözümlenmesine metin okuma akıcılığı denir (Tosun, 2018). Metin okuma akıcılığının en önemli göstergeleri kelime çözümlene doğruluğu ve hızıdır. Ortaya konulan çalışmalarda metin okuma akıcılığının okuduğunu anlama ve kelime çözümlene becerileri arasında bir köprü olarak görev yaptığı vurgulanmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005; Silverman vd., 2013). Okuduğunu anlama becerisi ile okuma akıcılığı arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Biancarosa ve Cummings, 2015; Calet vd., 2015; Ouellette ve Beers, 2010; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013). Çözümlene becerisinde akıcılığın zayıf olması okuduğunu anlamının ve bununla beraber akademik başarının istenen düzeyde olmamasına yol açmaktadır. Sözcükleri doğru olarak çözümlene becerisi ile metnin ya da cümlenin anlamına ulaşabilme, metin okuma akıcılığının temelini oluşturmaktadır (Rasinski, 2004). Okumayı öğrenmede zorlanan bireyler incelendiğinde bu bireylerin metin okuma akıcılıklarının zayıf olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okumayı öğrenmede akıcı çözümlenenin katkısının büyük olduğu vurgulanmaktadır (Çayır ve Ulusoy, 2014).

Akıcı okuma becerisi ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde birkaçının yalnızca zayıf okuma becerisine sahip bireylerle yapıldığı (Çaycı ve Demir, 2006; Ergül, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008), bir araştırmada öğretmen görüşlerinin incelendiği (Baydık ve Bahap Kudret, 2012), bir diğ erinin iyi okuma becerisine sahip bireyleri incelediği, bir araştırmacının ise karşılaştırmaya dayalı olduğu (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) görülmektedir. Bunlara ek olarak Özata ve Haznedar (2018) ortaya koydukları araştırmada akıcı kelime çözümlene becerisinin okuduğunu anlama becerisinin önemli yordayıcılarından biri olduğunu belirtmişlerdir. Aktaş ve Çankal (2019) ortaya koydukları araştırmada iyi okuma akıcılığı becerisine sahip olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin de iyi olduğunu ve bu bireylerin okumaya daha istekli olduğunu belirtmişlerdir. Çözümlene becerisinin boyutlarından biri olan doğru çözümlene, ortaya konulan sembollerin doğru olarak çözümlenmesi şeklinde tanımlanabilir. Sembollerin harf-ses uyumuna dikkat edilmeden doğru olarak çözümlenememesi ise okuma hatası şeklinde tanımlanmaktadır. Doğru ve hızlı çözümlene yapabilme ile okuduğunu anlama becerileri doğru orantılı eylemlerdir. Doğru ve hızlı bir şekilde kelime çözümlene bireyler dikkatlerini anlama daha iyi odaklayabildikleri için okudukları cümle ve metinleri daha rahat bir şekilde anlayabilmektedirler. Bu da otomatik işleme kavramıyla ilişkilidir. Otomatik işleme, kelimelerin en az uğraş ile hızlı ve doğru olarak çözümlenmesidir. LaBerge ve Samuel (1974) ortaya koydukları çözümlene otomatikleşme teorisinde, bireyin hızlı ve doğru olarak çözümlene yapabildiğinde dikkatini metnin ve cümlelerin anlamına daha fazla verebildiğini vurgulamaktadırlar. Tam aksine hızlı ve doğru olarak çözümlene yapamayan birey ise dikkatini kelimeyi çözümlene harcayacağı için anlama odaklanmada güçlük çekmektedir. Bu da bireyin okuduğunu anlamada zorlanmasına neden olmaktadır. Çözümlene hızı, kelimenin görülmesiyle beraber fark edilerek sesli veya sessiz olarak okuduğu süredir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Çözümlene hızını etkileyecek temel unsur okumada otomatikleşmedir. Okumada otomatikleşme kavramı incelendiğinde başlıca üç unsur karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak kelime çözümlenenin uygun olarak yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. İkinci olarak kelime çözümlenenin uygun bir hızla yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Son olarak ise bunlar gerçekleştirilirken dikkat ve enerjinin olabilecek en asgari düzeyde harcanarak yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Okuduğunu anlama oranının artırılması çözümlene hızının artırılmasıyla doğru orantılıdır (Durukan, 2014). Dinlediğini anlama becerisi dilin sözel dili anlama boyutunda ele alınmaktadır. Dinleme; farkına varılan görüntü ve seslere dikkatin yoğunlaştırılmasıyla başlayan, ardından bazı işitsel belirtilerin tanınmasıyla devam eden ve sonunda anlamlandırma ile sonuçlanan psikolojik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2000). Anlaşılacağı üzere

dinleme bilinçli bir süreçtir. Göğüş’e (1978, s. 228) göre dinleme; konuşmacı tarafından gönderilen mesajın anlamlandırılması için bireyin dikkatini ona yönlendirerek mesajdan sonuçlar çıkarmasıdır. Dinleme ve işleme becerisi uzun seneler boyunca farklı beceriler olarak görülmemiştir. Fakat çeşitli dinleme becerisi tanımlarına bakıldığında ortak özellikler göze çarpmaktadır. Bu ortak özelliklerden birisi de dinleme ve işleme becerilerinin farklı beceriler olarak görülmesidir. Dinleme becerisi, işleme becerisini de kapsayan ve öğrenilmesinin son derece önemli görüldüğü bir beceridir. Okuduğunu anlama becerisinde özellikle kelime hazinesi ve sözdizimsel bilgi gibi sözel dil becerileri etkili olmaktadır (Dickinson ve Porche, 2011; Kendeou vd., 2009). Kelime hazinesinin gelişimi incelendiğinde bireyin doğumundan itibaren dinlemeyle beraber başlayıp gelişimini sürdürdüğü görülmektedir. Kelime hazinesi bireyin okuma ve okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Yukarıda verilen bilgileri bir bütün olarak ele alırsak okuma, bütün hayatımız açısından kazanılması büyük öneme sahip becerilerin başında gelmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okumayı etkileyen birden fazla etken bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Bunlar: çözümlene, sözel dili anlama ve akıcılık olarak sıralanabilir. Bunların dışında çözümlene hızı ve doğruluğu kavramlarının da okuma becerisine etkileri açıklanmıştır. Bu çalışma; çözümlene hızı (süresi), çözümlene hata oranı, metin okuma akıcılığı ve dinlediğini anlama becerisinin iyi ve zayıf okuma becerisine sahip bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerine odaklanmıştır.

1.1. Araştırmacının Amacı

Bu çalışmanın amacı; ikinci sınıfta yer alan iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisi olan bireylerin metin okuma akıcılığı, çözümlene hata oranı, çözümlene süresi ve dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama performanslarına etkilerini incelemektir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda şu sorular test edilmiştir:

Zayıf ve iyi okuduğunu anlama performanslarına sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları;

1. Öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin okuma hata yüzdelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin okuma sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. İyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisi olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ile dinlediğini anlama, çözümlene hata oranı, çözümlene süresi ve okuma akıcılıkları aralarında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1.Desen

Okuduğunu anlama performanslarında etkili olan değişkenleri incelemeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma türlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırmalar, mevcut durum ve olgular hakkında bilgi sahibi olmak için sayısal değerlerin objektif ve sistematik bir şekilde gözlemlenerek ölçüldüğü ve yapılan ölçümlerin tekrarlanabildiği süreci kapsayan araştırmalardır (Garip, 2023). Tarama modelleri ise geçmişte gerçekleşmiş veya şu anda gerçekleşmekte olan bir durumu, kendi olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde değişkenleri değiştirme ve etkileme çabasına girilmez, Araştırmaya konu olan nesne veya birey olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu model de veri bulma ve kontrol güçlükleri iki temel sınırlılık olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2012).

2.2.Çalışma Grubu

Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci sınıfta bulunan 165 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın yapılacağı okulların seçiminde, COVID-19 pandemi şartları da düşünülerek ulaşılabilirlik birinci öncelik olarak düşünülmüştür. Bunun yanında çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin herhangi bir ek tanılarının (otizm, öğrenme güçlüğü, down sendromu, zihinsel yetersizlik vb.) bulunmaması dikkate alınmıştır. Çalışma grubu seçilirken göz önüne alınan diğer nokta ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri hakkında bilgi alınmıştır. Bu özelliklere sahip iki okul seçilmiştir. Bunlardan birincisi Ç. İlkokuludur. Ç. İlkokulunda 103 ikinci sınıf öğrenci yer almaktadır ve bu öğrenciler A, B, C, D şeklinde dört şubeye bölünmüştür. COVID-19 pandemi şartlarından dolayı çalışmalar zoom programı üzerinden çevrim içi olarak yapılmıştır. Bu okuldan 30 öğrenci ile çalışma yapılabilmektedir. Katılımın bu kadar az olması bu okulda bulunan öğrencilerin sosyo-ekonomik olarak zayıf olmalarından kaynaklanmıştır. Çalışmanın yapıldığı diğer okul ise F. İlkokuludur. F. İlkokulunda 174 ikinci sınıf öğrenci yer almakta ve A, B, C, D, E, F şeklinde altı şubeye bölünmüşlerdir. F ilkokulunda çoğunlukla orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde öğrenciler yer almaktadır. Çalışmaya bu okuldan 135 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce Pazarcık İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden, okul idarelerinden, öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma gün ve saatleri öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle konuşarak belirlenmiş ve çalışmalar 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz ve bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 165 öğrenciye ikişer adet okuma ve dinleme bataryası uygulanmıştır. Uygulamanın ardından ortalama ve standart sapmalar temel alınarak (Min. Değeri .50, Maks. Değeri 6, Ortalamaları 3.58, ve Standart Sapmaları [SS] ise .94), öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Okuyucu grupları

grubun okuduğunu anlama puanları temel alınarak puanları ortalamanın 1 SS üzerinde olanlar iyi okuyucu, 1 SS ve altında olanlar ise zayıf okuyucu şeklinde nitelendirilmiştir. Çalışmaya katılanların 28'i zayıf okuyucu, 44'ü iyi okuyucu olarak belirlenirken 93 öğrenci ortalama okuyucu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 72 öğrenci oluşturmaktadır. Bu bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Göre Dağılımı

Okuduğunu Anlama	n	%
Ortalama OA	93	56.4
Zayıf OA	28	17.0
İyi OA	44	26.7
Toplam	165	100

Not. OA: Okuduğunu Anlama

2.3.İşlem

Öğrencilere haftanın beş günü uygun saatlerde bireysel olarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Çözümleme hataları, çözümleme süresi, metin okuma akıcılıkları ve dinlediklerini anlama becerilerine ilişkin veriler çalışma sırasında kayıt çizelgelerine işlenmiştir. Çalışmalara öğrenciler ile kısa süreli bir sohbet edip tanışarak başlanılmıştır. Tanışmanın ardından öğrenciye çalışma ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra çalışma gerçekleştirilip öğrenciye teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.01.2021 tarihli ve E-804.01-2101050026 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri, yazarların devam eden TÜBİTAK tarafından desteklenen 117K976 numaralı projesinde geliştirdikleri normal gelişim gösteren ve okuma güçlüğü olan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir okuma değerlendirme bataryası geliştirme çalışmasında geliştirilen dört metinle ölçülmüştür. Metinlerden ikisi bilgi verici ikisi öyküleyici türdedir. Belirtilen iki adet bilgilendirici ve öyküleyici metinler öğrencilere bireysel olarak uygun ortamlarda uygulanmıştır. Çalışmada okuma akıcılığı, çözümleme hata yüzdesi, çözümleme süresi ve dinlediğini anlama becerilerine ilişkin veriler her öğrenci için önceden ayarlanan kayıt çizelgesi ile tek bir oturumda toplanmıştır.

Bu kayıt çizelgesinde öğrencinin ilgili metni ne kadar sürede okuduğu, okuma yaparken kaç tane yanlış yaptığı, okuma ve dinleme basamaklarından sonra metinle ilgili sorularda kaç tane yanlış yaptığı gösterilmektedir. Daha sonra bu kayıt çizelgelerindeki veriler SPSS programına aktararak analiz edilmiş ve çalışmadaki okuma hata yüzdeleri, okuma süreleri ve ortalama bulunan öğrenciler bu şekilde ortaya çıkarılmıştır. Metin ile ilgili bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.*Çalışmada Kullanılan Metinlerle İlgili Bilgiler*

Sınıf Düzeyi	Metin Adı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Değeri
2. Sınıf	Bobo’nun Yardımı	142	84 (Kolay)
	Çalışkan Arı	118	57 (Orta Güçlük)
	Ben Kimim	138	75.29 (Kolay)
	Telefon	118	61.43 (Orta Güçlük)

2.5. Veri Analizi

Tablo 2’de verilmiş olan dört adet veri toplama aracı 165 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonrasında uygulama verilerinin istatistiksel sonuçlarına göre 93 öğrenci ortalama bulunmuştur. Ortalama bulunan öğrencilerin neye göre ortalama buldukları yukarıda belirtilmiş olan Tablo 1 zayıf, ortalama ve iyi okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin frekans tablosu ve yüzdelik dilime göre dağılımı kısmında vurgulanmaktadır. Ortalama bulunan öğrenciler analizlere dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 72 adet veri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerisi yönünden iyi ve zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının çözümleme hata yüzdesi, çözümleme süresi, dinlediğini anlama ve metin okuma akıcılığı performanslarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yukarıda belirtilen dört değişkenin iyi ve zayıf okuma becerisine sahip olup olmama ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için korelasyon tekniği kullanılmıştır. Diğer yandan okuduğunu anlama becerisi yönünden iyi ve zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının yukarıda belirtilen değişkenler yönünden farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Mann-Whitney *U* testi normal dağılım özelliği göstermeyen bir dağılımda iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan non-parametrik bir yöntemdir. Bu araştırmada da verilerimizin dağılımı parametrik olmadığı için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Aynı zamanda iyi ve zayıf okuma becerilerine sahip olmaya göre katılımcıların okuduğunu anlama performansları ile dinlediğini anlama, çözümleme hata yüzdesi, çözümleme süre ortalama ve metin okuma

akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman rho korelasyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular**3.1. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerine Göre Okuduğunu Anlama Performansları**

Dinlediğini anlama becerisinin iyi ve zayıf okuma becerisine sahip olma yönünden fark yaratıp yaratmadığını bulabilmek için yapılan Mann-Whitney *U* testi Tablo 3’te sunulmuştur. Verilerimiz normal dağılıma uygun olmadığı için ilişkisiz örneklem *t* testi yerine Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır.

Tablo 3.*İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Dinlediğini Anlama Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması*

Grup	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
İyi Okuyucu	44	45.48	2001	221	.00
Zayıf Okuyucu	28	22.39	627		

Tablo 3’e bakıldığında öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması 45.48, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması ise 22.39 olarak bulunmuştur. İyi ve zayıf okuma becerisine sahip olan katılımcıların dinlediğini anlama becerileriyle okuduğunu anlama becerilerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney *U* testi sonucunda ise $U = 221, p < .05$ olarak bulunmuştur. Bu değerler iyi okuduğunu anlama becerisi bulunan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin de iyi olduğunu, zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin de zayıf olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

3.2. Öğrencilerin Çözümleme Hata Yüzdelerine Göre Okuduğunu Anlama Performansları

Çözümleme hata yüzdesinde iyi ve zayıf okuma becerisine sahip olma bakımından fark olup olmadığını bulabilmek için yapılan Mann-Whitney *U* testi Tablo 4’te gösterilmektedir. Verilerimiz normal dağılıma uygun olmadığı için ilişkisiz örneklem *t* testi yerine Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır.

Tablo 4.

İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Çözümleme Hata Yüzdesi Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Okuyucu	44	29.17	1283.50	293.50	< .01
Zayıf Okuyucu	28	48.02	1344.50		

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çözümleme hata yüzdesi puanlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 29.17, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 48.02'dir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda ise $U = 293.50$, $p < .01$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar göz önüne alındığında iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip öğrencilerin çözümleme hata yüzdelerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Kısaca açıklamak gerekirse çözümleme hata yüzdeleri yüksek çıkan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri zayıf, çözümleme hata yüzdeleri düşük çıkan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ise iyi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

3.3. Öğrencilerin Çözümleme Hızlarına Göre Okuduğunu Anlama Performansları

Öğrencilerin çözümleme hızlarının iyi ve zayıf okuyucu niteliğine sahip olma bakımından farklılaşmış farklılaşmadığını bulmak için ve verilerimiz normal dağılıma uygun olmadığı için ilişkisiz örneklem t testi yerine Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi Tablo 5'te gösterilmektedir. Öğrencilerin çözümleme hızları çözümleme süre ortalamaları hesaplanarak bulunmuştur.

Tablo 5.

İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Çözümleme Süre Ortalamaları Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Okuyucu	44	30.97	1362.50	372.50	.005
Zayıf Okuyucu	28	45.20	1265.50		

Tablo 5'te görüldüğü üzere iyi okuyucu niteliğinde olan öğrencilerin çözümleme hızı puanlarının aritmetik ortalaması 30.97, zayıf okuyucu niteliğindeki öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 45.20'dir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda ise $U = 372.50$, $p < .05$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar şunu gösteriyor ki çözümleme

süre ortalaması ile okuduğunu anlama becerisi ters orantılıdır. Çözümleme süre ortalaması yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri zayıf, çözümleme süre ortalamaları düşük olanların ise okuduğunu anlama becerilerinin iyi olduğu görülmektedir.

3.4. Öğrencilerin Metin Okuma Akıcılığı Performanslarına Göre Okuduğunu Anlama Performansları

İyi ve zayıf okuma becerilerine sahip olmaya göre katılımcıların metin okuma akıcılıklarının farklılaşmış farklılaşmadığını bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Verilerimiz normal dağılıma uygun olmadığı için ilişkisiz örneklem t testi yerine Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Metin Okuma Akıcılığı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Okuyucu	44	42.03	1849.50	372.50	.005
Zayıf Okuyucu	28	27.80	778.50		

Tablo 6 incelendiğinde iyi okuyucu niteliğinde olan öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanlarının aritmetik ortalaması 42.03, zayıf okuyucu niteliğinde olan öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanlarının aritmetik ortalaması ise 27.80 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U testi sonucunda ise $U = 372.50$, $p < .05$ olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuçlar gösteriyor ki iyi ve zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin metin okuma akıcılıklarında anlamlı bir fark vardır. Metin okuma akıcılık puanları yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin iyi olduğu, metin okuma akıcılığı düşük olan öğrencilerin ise okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir.

Yukarıda dört tablo halinde ayrı ayrı incelenen değişkenleri bir arada inceleyerek aralarında anlamlı fark olup olmadığını bulgulardan faydalanarak ortaya koymak yerinde olacaktır. Bulgulara bakıldığında çözümleme hata yüzdesi, dinlediğini anlama becerisi, metin okuma akıcılığı becerisi ve çözümleme süre ortalamaları puanlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm tablodaki ilişkiler incelendiğinde iyi ve zayıf okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ile belirtilen dört değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu anlamlı ilişkiler çözümleme süre ortalamaları ve metin okuma akıcılığı puanlarında diğer değişkenlerden daha yüksek oranda bulunmuştur ($U = 372.50$). Dinlediğini anlama becerisi puanlarında ise en az oranda bulunmuştur ($U = 221$). Çözümleme hata yüzdesi

puanı ise bu üç değişkenin arasında bir sonuç çıkmıştır ($U = 293.50$). Bu ilişkiler dört değişkenin de birbirini etkilediğini ve birbirinden etkilendiğini göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında zayıf okuma becerilerine sahip bireylerin iyi okuma becerisine sahip öğrencilere oranla metinleri daha yavaş ve akıcı olmayan bir şekilde okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin zayıf okuma becerisine sahip öğrencilere oranla metinleri okurken daha az hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarını karşılaştırdığımızda iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Diğer bir yandan bulgular, sıralanan dört değişkenin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine de farklı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Dinlediğini anlama becerileri, metin okuma akıcılığı becerileri iyi olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin de iyi olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında çözümleme hata oranı ve çözümleme süre ortalaması düşük olan öğrencilerinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin iyi olduğu sonucu bulunmuştur.

3.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

İyi ve zayıf okuma becerilerine sahip olmaya göre katılımcıların okuduğunu anlama performansları ile dinlediğini anlama, çözümleme hata yüzdesi, çözümleme süre ortalaması ve metin okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman rho korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Okuduğunu Anlama Becerisiyle; Dinlediğini Anlama, Çözümleme Hata Yüzdesi, Çözümleme Süre Ortalama (saniye bazında) ve Metin Okuma Akıcılığı Becerileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Okuduğunu Anlama	r	p
Dinlediğini Anlama	.52	<.01
Çözümleme Hata Yüzdesi	-.40	<.01
Çözümleme Süre Ortalamaları	-.28	.007
Metin Okuma Akıcılığı	.32	.002

Not. $n = 72$.

Yukarıda çözümleme hata oranı, çözümleme süre ortalamaları, metin okuma akıcılığı ve dinlediğini anlama değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisi ile arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla korelasyonları araştırılmış ve Tablo 7 yardımıyla korelasyon sonuçları ortaya konmuştur. Tablo 7 incelenecek olursa, okuduğunu anlama becerisi ile çözümleme hata yüzdesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r[72] = -.40, p < .01$) bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle okuma esnasında çok hata yapan

öğrencilerin okuduklarını anlamada sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Çözümleme süre ortalamaları ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki korelasyon sonuçları incelendiğinde negatif yönde anlamlı, düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r[72] = -.28, p < .01$) görülmektedir. Yani öğrencinin metni okuma süresi arttıkça okuduğunu anlama becerisinin zayıfladığı söylenebilir. Son olarak dinlediğini anlama becerisi ($r[72] = .52, p < .01$) ve metin okuma akıcılığı ($r[72] = .32, p < .01$) ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle dinlediğini anlama becerisi ve metin okuma akıcılığı iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de iyi olduğu söylenebilir.

4. Tartışma

Yapılan bu araştırmanın amacı, ilkökul ikinci sınıfa devam eden zayıf ve iyi okuduğunu anlama becerisine sahip bireylerin çözümleme hata oranı, çözümleme hızı (süre ortalaması), metin okuma akıcılığı ve dinlediğini anlama becerilerinin okuduğunu anlama performanslarına etkilerini tarama modelinde betimsel bir yöntemle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde yer alan ve sosyo-ekonomik açıdan farklılık gösteren iki okuldan 165 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları temel alınarak öğrenciler iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olmaya göre iki gruba ayrılarak araştırma soruları sınırlarında incelenmiştir. Araştırma soruları göz önüne alındığında ilk olarak okuduğunu anlama becerisi ve okuma akıcılığı becerileri incelenecektir. Literatürde akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koyan pek çok çalışmanın olduğu bilinmektedir (Aktaş ve Çankal, 2019; Akyol ve Kodan, 2016; Çetinkaya vd., 2015; Kanık Uysal, 2021; Quirk ve Beem, 2012). İyi okuyan bireyler metinleri akıcı bir şekilde okur, kelime çözümleme ile zaman kaybetmez ve metinleri daha iyi bir şekilde anlarlar. Zayıf okuyucular ise metinleri akıcı bir şekilde okuyamadıkları için anlama oranları düşer. Buradan hareketle iyi ve zayıf okuma becerisine sahip bireylerin hem akıcılık becerilerinde hem de okuduğunu anlama becerilerinde farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Akıcı bir şekilde okuma yapamayan öğrencilerin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığı, bunun sonucu olarak sosyal ve eğitim hayatında istenmeyen sonuçların oluştuğu görülmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde akıcılık becerisinin yeterince önemsenmediği, akıcılık becerisi ile ilgili uluslararası alan yazında yapılan çalışmalara kıyasla geride kaldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde akıcılık becerisinin okuduğunu anlama becerisine olan pozitif etkileri açık bir şekilde görülmektedir. Araştırmada metin okuma akıcılığı iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de iyi olduğu, metin okuma akıcılığı zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de zayıf olduğu ortaya

konmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuçlar yapılan birçok çalışmayla paralellik göstermektedir. Çayır ve Ulusoy (2014), bir akıcılığı geliştirme programının öğrencilere uygulanmasının ardından öğrencilerin okuma akıcılıklarının arttığını ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Rasinski (2004) ise benzer şekilde akıcılık becerisinin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Belirtilen araştırmalar ve eldeki çalışma gösteriyor ki okuma akıcılığı okuduğunu anlama becerisini yordayan önemli bir değişkendir. Metin okuma akıcılığı becerisinin gelişimi için yapılan çalışmalar okuduğunu anlama becerisinin gelişimini de doğrudan etkileyecektir.

İkinci olarak okuduğunu anlama becerisi ve çözümleme becerisi ele alınacaktır. Çözümleme doğruluğu ve hızı çözümleme becerisi içinde yer alan becerilerdir. Bu kapsamda öncelikle çözümleme hızı ele alınacak olursa bu beceri akıcı okuma kapsamında yer alır. Çözümleme hızı ve akıcılık birbirini etkileyen iki beceri alanıdır. Akıcılık çözümleme hızından olumlu anlamda etkilenmektedir. Okuma ve anlama sürecinin nitelikli bir düzeye ulaşması için çözümleme hızının iyi olması gerekmektedir. Çözümleme hızının iyi olmasının okumanın hedefine ulaşmasında bireye büyük katkılar sağladığı düşünülmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi ile çözümleme becerisi arasında doğru orantılı bir ilişkinin belirlendiği görülmektedir (Güldenöğlü vd., 2012; Kargın vd., 2014; Raman ve Weekes, 2005; Ramus vd., 2003; Wauters vd., 2006; Zaretsky vd., 2009). Yapılan bir çalışmada çözümleme hızı becerisinin artırılmasının akıcılık becerisini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Tornéus, 1984). Aynı zamanda yapılan farklı çalışmalar göstermiştir ki eğitim seviyesi artan bireylerin okuma miktarlarının artacağı bunun sonucunda da çözümleme hızı ve akıcılığının artacağı belirtilmiştir (Beauchet vd., 2010; Erdoğan, 2011; Güldenöğlü vd., 2012; Kirby vd., 2008; Makhoul, 2017; van Steensel vd., 2016). Çözümleme hızının ve akıcılığının okuduğunu anlama becerisine etkisini daha iyi anlamak için konunun çıkış noktasını anlamak gerekir. Huey (1968), satranç oynayan bireylerin bu konudaki gelişmelerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin oyunda hızlanarak düşünme süresini kısalttıklarında oyunu çok daha iyi oynadıklarını görmüştür. Ortaya çıkartılan bu ilişki çözümleme hızı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ile paralellik göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisi yukarıdaki örnekte vurgulandığı gibi süreden ters orantılı olarak etkilenmektedir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda da bu ilişki anlamlı ve negatif yönde bulunmuştur. Yani çözümleme hızının yüksek olduğu, diğer bir taraftan bakarsak çözümleme süresinin az olduğu bir okuma sürecinde okuduğunu anlama becerisinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkarılan bu sonuç yapılan birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Ehri ve McCormick (1998) ve Ehri (2005), yaptıkları çalışmalarda okuma süresinin kısaltılarak okuma eyleminde otomatikliğin arttırılacağını bunun sonucunda da

okuduğunu anlama becerisinin gelişeceğini vurgulamaktadırlar. Yapılan bir başka çalışmada bu çalışmada olduğu gibi okuduğunu anlama becerisi ile okuma süresi arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur (Başaran vd., 2014). Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında alan yazında ortaya konulan birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Okuma süresi fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu sonuç çözümleme hızı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi göstermesinin yanı sıra akıcılık becerisi ile çözümleme hızı arasındaki ilişkiyi de göstermesi bakımından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. İyi ve zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin çözümleme becerilerinde farklar vardır. İyi okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin çözümleme hızı ve doğruluğu açısından da iyi olduğu bulgularla ortaya konmuştur. Yapılan birçok çalışmada sesbilgisel çözümleme becerisinin artırılmasıyla katılımcıların sözcükleri daha da hızlı okuyabilecekleri belirtilmektedir (Abou-Elsaad vd., 2016; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Frost, 1998; Kjeldsen vd., 2014; Peynircioğlu vd., 2002; Rakhlin vd., 2014; Ramus vd., 2003; Schatschneider vd., 2002; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Vellutino vd., 2004). Öğrencilerin sadece sesbilgisel çözümlemeyi kullanarak okuma yaptıklarını düşünürsek, iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin sesbilgisel çözümlemeyi daha iyi yaparak daha hızlı bir okuyucu olmayı başardıklarını düşünebiliriz. Fakat iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin sesbilgisel çözümlemeye ek olarak ortografik çözümleme de yapmış olabilecekleri ve bunun da onların okumalarını olumlu yönde etkilediğini savunan birçok araştırma bulunmaktadır (Kjeldsen vd., 2014; Miller, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2010; Rakhlin vd., 2014; Therrien, 2004; Young-Suk vd., 2012). Bundan dolayı çalışmada daha doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için çözümleme hızlarının yanında çözümleme doğruluğunun da incelenmesi önemli görülmektedir. Çözümleme hızının akıcılığı ve okuduğunu anlamayı etkilediği gibi çözümleme doğruluğu da akıcılık ve okuduğunu anlamayı etkileyen bir beceridir. Ortaya konan bu çalışmada öğrenciler tarafından yapılan okuma hatalarının oranı çözümleme doğruluğunu ortaya koymak için hesaplanmıştır. Okuma eylemini bir üretime benzetecek olursak, tıpkı üretim sırasında yapılan hataların üretimin verimini düşüreceği gibi okuma sırasında yapılan hatalarında verimi (okuduğunu anlamayı) düşüreceğini söyleyebiliriz. Okuma sırasında birey harfleri birleştirerek heceleri, heceleri birleştirerek kelimeleri, kelimeleri birleştirerek cümleleri ve cümleleri birleştirerek paragrafları okur ve anlamaya çalışır. Herhangi bir bölümde yapılan hata elbette okuduğunu anlamayı etkileyecektir. Bunun için okuma eyleminin en başından sonuna kadar hatasız veya en az hatayla yapılması okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkileyecektir. Verilen bilgiler ve bulgular tümüyle ele alındığında bu çalışmada sadece metin okuma akıcılığının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek yerine akıcılığın alt

basamakları olarak nitelendirilen çözümlene hızı ve doğruluğunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisi de incelenerek daha detaylı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan bulgular gösteriyor ki hata yüzdesi ve okuduğunu anlama becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yani çözümlene hata yüzdesi arttıkça okuduğunu anlama düşmektedir. Ortaya çıkarılan bu sonuç yapılan birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Yılmaz (2008) tarafından yapılan bir araştırmada okuduğunu anlama becerisi ile yapılan okuma hataları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde Tazebay (1995) ortaya koyduğu araştırmasında bu iki olgu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında yapılan diğer bir çalışmada okuma hatalarının okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilemesinin yanında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasını da olumsuz etkilediği bulunmuştur (Mavi, 1995). Yapılan araştırmalar zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma yaparken anlamdan çok kelime çözümlenmeye odaklandıklarını bununda okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini göstermiştir (Armbruster vd., 2001). Yapılan bu araştırma çözümlene hata yüzdesinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine vurgu yapmasının yanı sıra metin okuma akıcılığına etkisine de vurgu yapması bakımından önemli görülmektedir.

Son olarak okuduğunu anlama becerisi ve sözel dili anlama becerisi ele alınmıştır. Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen başlıca becerilerden birisi de önemi yeterince anlaşılmayan dinleme becerisidir. Analizler sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen en önemli değişkenlerden birinin de dinlediğini anlama becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Belirtilen bu sonucun daha önce yapılan çalışmalardan elde edilmiş olan sonuçlarla tutarlı olduğu ve dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisi için ön koşul beceri niteliğinde olduğu vurgulanmaktadır (Hagtvet, 2003; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Scarborough, 1990; Sinatra, 1990). İnsanların kazandığı ilk beceri dinleme becerisidir. Çalışmalar bebeklerin doğumdan önceki beşinci aydan itibaren sesleri işittiklerini göstermektedir (Doğan, 2007). Bebeklerin doğumdan önce sesle olan ilişkilerini, anne karnındaki bebeğin seslere tepki verdiğini eğer tepki vermezse işitme ile ilgili bir sorunun olabileceği belirtmektedir (Ömür, 2006'dan akt. Doğan, 2007). Dinleme becerisinin öneminin anlaşılmasından sonra kadınların hamileliğinin özellikle yedinci ayından sonra anne ve babalara anne karnındaki bebekle konuşma çalışmaları yaptırmaya başlanmıştır. Bu şekilde eğitim alan bebeklerin almayan bebelere göre altı ay önde olduğu vurgulanmıştır. Yapılan diğer bir çalışmada anne karnındaki bebelere dinletilen klasik müziğin, onların zekâ düzeylerinde arttırdığı vurgulanmaktadır (Akyol, 2002'den akt. Doğan, 2007). Bunun yanında yapılan çalışmalar gösteriyor ki bireyin dilsel çevresi sözel dilin gelişimini de etkilemektedir (Huttenlocher vd., 2002). Sosyo-ekonomik olarak düşük

seviyede bulunan bir çocuk, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bir çocuğa oranla sınırlı bir dil öğrenme ortamıyla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu da çocuğun dil becerileri açısından diğer akranlarına göre dezavantajlı olmasına sebep olmaktadır (Hart ve Risley, 2003). Sınırlı bir dil ortamı çocuğun duyduğu sözcük sayısının sınırlı olmasına yol açacaktır. Sözcük sayısının sınırlı olması ise dinleme becerisini olumsuz etkileyip dolaylı olarak okuma ve okuduğunu anlama becerisinin zayıf olmasına yol açacaktır. Bireyin erken çocukluk dönemiyle beraber çok yönlü kelime dağarcığına ve entelektüel açıdan zor seviyedeki konuşmalara maruz bırakılması dinleme becerisinde olumlu bir etkiye yol açacaktır. Bu da çocuğun dördüncü sınıfa kadar okuryazarlık becerilerini öngörmektedir (Dickinson ve McCabe, 2001; Dickinson ve Porche, 2011). Ulusal ve uluslararası alan yazında az sayıda çalışmanın bulunduğu ve okuduğunu anlamada bu denli önemli etkileri olan dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini ortaya koyan bu bulguların diğer değişkenlerle beraber incelenmesi önemli görülmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bulut (2013) ortaya koyduğu bir araştırmada dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere dinlediğini anlama eğitimi vererek kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine bakmıştır. Çalışma sonucunda dinlediğini anlama eğitiminin bahsedilen iki beceriyi pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir diğer çalışma sonucunda iyi bir okuma ve okuduğunu anlama becerisi için dinleme becerisinin hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Spring ve French, 1990). Bireyin ulaşabileceği okuma ve okuduğunu anlama seviyesine onu yaklaştıracak en önemli becerinin dinlediğini anlama becerisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışma ve incelenen diğer çalışmalar gösteriyor ki okuduğunu anlama becerisinin gelişimi birden fazla değişkenle ilişkilidir. Bu değişkenlerin gelişmesi ve iyileştirilmesi okuduğunu anlama becerisini de olumlu etkileyecektir.

Ulaşılan sonuçlardan hareketle uygulamaya, ilgililere, araştırmacılara ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik bazı öneriler sunulabilir. Uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir: Bu çalışmalarda dinlediğini anlama becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu ve dinleme becerisinin geliştirildiği takdirde okuma ve okuduğunu anlamının da gelişeceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin eğitimciler tarafından dikkate alınması ve bu becerinin geliştirilmesi için çalışmaların sürdürülmesi gerekmektedir. İkinci olarak okuma akıcılığının okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde büyük etkilerinin olduğu yapılan bu çalışmada ve alan yazındaki diğer çalışmalarda belirtilmiştir. Bundan dolayı öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin geliştirilmesi eğitimciler tarafından dikkate alınmalıdır. Üçüncü olarak

öğrencilerin okuma sürelerini kısaltacak yeni ve etkili metotların belirlenmesi için çalışmaların sürdürülmesi gerekmektedir. Son olarak okuma ve okuduğunu anlama becerisi için büyük öneme sahip olan dinleme becerisini geliştirici çalışmaların yapılması gerekmektedir. İleride yapılacak araştırmalara da birkaç öneri sunmak gerekirse; ilk olarak araştırmadan elde edilen bulgular üst veya alt sınıf düzeylerindeki örneklem gruplarıyla test edilerek çalışmanın bulgularının genellenebilirliği kontrol edilebilir. İkinci olarak bu çalışmada öğrencilerin okuma ve dinleme performansları iki adet bilgi verici ve iki adet öyküleyici metin ile ölçülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda yalnız öyküleyici veya bilgi verici metinler kullanılarak öğrenci düzeyleri ölçülebilir. Üçüncü olarak yapılan bu çalışmayı daha fazla katılımcı ile yapmak alan yazına daha çok bilgi vermesi bakımından yerinde olabilir. Ayrıca okuduğunu anlamayı etkilediği düşünülen dinlediğini anlama becerisi, okuma akıcılığı, okuma hızı ve okuma hata yüzdesi gibi değişkenler tek tek ele alınabilir. Daha sonra özellikle sınıf ortamında dinleme becerisini engelleyen, metin okuma akıcılığı becerisini zayıflatan, okuma süresini ve okuma hatalarını arttıran unsurların neler olduğu ve bu unsurların nasıl engellenebileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Son olarak ailelerin okuduğunu anlamayı etkileyen dinlediğini anlama becerisi, metin okuma akıcılığı becerisi, okuma hızı, okuma hatası gibi faktörlerin nedenleri ile ilgili görüşlerini öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Yazar Notu : Bu makale “İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerilerine Sahip Olan Öğrencilerin Okuma Performansları Üzerinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

Yazar Katkıları : Giriş: Birinci yazar. Yöntem: İkinci yazar. Veri Analizi: Üçüncü yazar. Bulgular: Birinci yazar. Tartışma: Birinci yazar.

Finansman : Çalışmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Çalışmanın verileri ses kaydı ve yazılı bir şekilde dijital ortamda saklanmaktadır.

Kaynakça

- Abou-Elsaad, T., Ali, R., & Abd El-Hamid, H. (2016). Assessment of Arabic phonological awareness and its relation to word reading ability. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 41(4), 174-180. <https://doi.org/10.3109/14015439.2015.1088062>
- Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). The research building blocks for teaching children to read put reading first. *The Partnership for Reading*, 4(15), 1078-1085.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x>
- Başaran, M., Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). *Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Kültür Yayınları.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001234
- Beauchet, K., Blamey, K., & Walpole, S. (2010). The building blocks of preschool success. *Education and Science*, 44(198), 413-433.
- Biancarosa, G., & Cummings, K. D. (2015). New metrics, measures, and uses for fluency data: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9516-1>
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Calet, N., Defior, S., & Palma N. G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. <https://doi.org/10.30703/cije.321340>
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004. <https://doi.org/10.17051/ilo.2015.40893>
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(4), 281-299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-164. <https://doi.org/10.1080/1057356980140202>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.

- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.71>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 16(2), 119-142. <https://doi.org/10.1002/dys.401>
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-19.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). Phonological skills and learning to read. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1173-1176.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma [Effects of phonological awareness skills on reading and reading comprehension: A longitudinal study]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 15(1), 251- 272. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.25973>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(6), 505-539. <https://doi.org/10.1023/A:1025521722900>
- Hart, B. & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 27(4), 6-9.
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading: With a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading* (Reprinted ed.). The MIT Press.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93. <https://doi.org/10.16916/aded.817654>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın T., Güldenoğlu, B. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların harf işleme ve kelime işleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between letter processing and word processing skills in deaf and hearing readers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2213-2238. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2002>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., & Lai, S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.103>
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Makhoul, B. (2017). Moving beyond phonological awareness: The role of phonological awareness skills in Arabic reading development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 469-480. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9447-x>
- Mavi, S. (1995). *Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara]. Ulusal Tez Merkezi.
- Miller, P. (2004a). Processing of written word and non-word visual information by individuals with pre lingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 990-1000. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)073](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)073)
- Miller, P. (2004b). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 979-989. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)072](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)072)
- Miller, P. (2005). What the word recognition skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 17(4), 369-393. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-6620-9>

- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudo-homo phones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 21-38. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj001>
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 18(2), 91-121. <https://doi.org/10.1007/s10882-006-9002-z>
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549- 561. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9195-z>
- Olofsson, A., & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464-472. <https://doi.org/10.1177/002221949903200512>
- Orsolini, M., Fanari, R., Cerracchio, S., & Famiglietti, L. (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading and Writing*, 22(8), 933-954. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9134-x>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(2), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A., & Öney, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00159>
- Phillips, B. M., Menchetti, J. C., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.2>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Quirk, M., & Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for English language learners. *Psychology in the Schools*, 49(6), 539-553. <https://doi.org/10.1002/pits.21616>
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.918981>
- Raman, İ., & Weekes, B. S. (2005). Deep dysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16(2), 59-69. <https://doi.org/10.1155/2005/568540>
- Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 712-722. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00157>
- Rasinski, T. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning*, 59(7), 636-644.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. (2006). Reading fluency: The forgotten dimension of reading success. *International Reading Association*, 3(4), 24-46.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743. <https://doi.org/10.2307/1130834>
- Schatschneider, C., Carlson, C., Francis, D., Foorman, B., & Fletcher, J. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 245-256. <https://doi.org/10.1177/002221940203500306>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması) [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., & Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.618153>
- Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 115-130. <https://doi.org/10.2307/747597>
- Spring, C., & French, L. (1990). Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 53-58. <https://doi.org/10.1177/002221949002300112>
- van Steensel, R., Oostdam, R., van Gelderen, A., & van Schooten, E. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312-329. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12042>
- Süel, E. E. (2011). İlköğretim 1.sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerindeki etkisinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tazebay, A. (1995). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Tornéus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1346–1358. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1346>
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Nobel Akademik Yayınları.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H. J., & Tellings, A. E. J. M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5894-0>
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 134-139. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/b.20>
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-4/b.29>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.
- Young-Suk, K., Richard, W., & Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93-111. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002>
- Zaretsky, E., Kraljevic, J. K., Core, C., & Lencek, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as a factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written Language and Literacy*, 12(1), 52-81. <https://doi.org/10.1075/wll.12.1.03zar>



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Reading and writing skills have an impact in our social and educational lives. The reading difficulty experienced by an individual is one of the most important reasons for failure in academic life. Because reading skills form the basis of all our learning (Ünalın, 2001). Reading, in its most general definition, is the use of written symbols in the process of deriving meaning (Gough & Tunmer, 1986). Another definition put forward is that it is a process in which words are analyzed using appropriate phonetic, morphological and orthographic knowledge and skills, then the words are given meaning by being associated with the vocabulary, previous knowledge and experiences, and then the resulting sentences are analyzed in terms of their syntactic qualities and the intended message is reached (Güldenöğlu et al., 2015). With many studies, reading has begun to be perceived as an effort to reach meaning beyond pronunciation. There are two important steps in reading. These are decoding and understanding what is read. The primary purpose of reading is comprehension. A significant part of the success of an individual which would be achieved in their academic life depends on their ability to understand what they read (Ateş, 2008; Çetinkaya et al., 2015; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011). The realization of reading depends on the correct decoding of words and the correct perception of the messages intended to be conveyed at the paragraph and sentence levels by making sense of the decoded words (Makhoul, 2017). Word decoding skills are seen as a prerequisite for successful reading. The process of assimilating graphemes into their phonemic equivalents and transforming them by taking alphabet rules into account is called word decoding skills (Abou-Elsaad et al., 2016). Research shows that for successful decoding performance, phonological skills and knowledge must also be good (Abou-Elsaad et al., 2016; Kjeldsen et al., 2014; Makhoul, 2017; Rakhlin et al., 2014; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Vellutino et al., 2004). While phonological skills and information are considered as phonological awareness in the preschool period, they are considered as phonological decoding with the transition to reading education (Goswami & Bryant, 1990). It is emphasized in many studies that phonological awareness skills begin to develop at an early age, develop with the transition to the reading

process, and make significant contributions to the ability to understand what is read (Durgunoğlu & Öney, 1999; Güldenöğlu et al., 2016; Phillips et al., 2008; Pullen & Justice, 2003; Süel, 2011). Phonological awareness skills evolve into phonological decoding skills during primary school age. Moreover, it is emphasized that phonological awareness skills affect phonological decoding skills. Phonological decoding skills are defined as the expression of graphemes as phonemes (Kirby et al., 2008). In languages with transparent orthographies such as Turkish, the contribution of phonological decoding skills to word decoding skills is significant (Babayiğit & Stainthorp, 2007; Caravolas et al., 2005; Durgunoğlu & Öney, 1999). Phonological decoding skills indirectly affect reading comprehension skills. There are two basic reading theories in the literature: one-way and two-way word reading theory. Phonological decoding skills are a common point in both theories (Coltheart et al., 2001; Ramus et al., 2003). According to the one-way word reading theory, phonological decoding is done to read words. An individual's reading performance is based on the phonological skills possessed by them. In addition, the relationship among fluent reading, reading comprehension and phonological skills is emphasized in a number of studies (Frost, 1998; Güldenöğlu et al., 2012; Makhoul, 2017; Samuels & Farstrup, 2006). Individuals may have difficulty with phonological skills even if they do not have any disabilities. These individuals are called readers with poor reading comprehension skills. These readers experience inadequacy in establishing letter-sound relationships during the word decoding phase. It is emphasized that this inadequacy will have a negative effect on fluent reading and reading comprehension (Baydıık & Bahap-Kudret, 2012; Furnes & Samuelsson, 2010; Orsolini et al., 2009). In the dual-track reading theory, there are two ways of decoding words: vocabulary-based and non-vocabulary-based (Coltheart et al., 2001). In the vocabulary-based path, the individual does not make letter-sound conversions while deciphering words. They read by matching the equivalents of the words seen with the equivalents in their mind. In the non-vocabulary-based method, analysis is performed by converting graphemes into phonemes, similar to the one-way reading theory. In both reading

Sorumlu Yazar¹ : İlhan Üşümez, Öğretmen, Pazarcık Çimko İlkokulu, Türkiye, yilhan02@gmail.com

Yazar² : Tevhide Kargın, Prof. Dr., Kapadokya Üniversitesi, Türkiye, tkargin@gmail.com

Yazar³ : İsa Birkan Güldenöğlu, Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye, birkanguldenöğlu@yahoo.com

theories, a certain level of phonetic knowledge and skills is required for successful word analysis skills. Understanding and analyzing the meaning of the text accurately and at an appropriate speed is called text reading fluency (Tosun, 2018). The most important indicators of text reading fluency are word decoding accuracy and speed. Studies have emphasized that text reading fluency serves as a bridge between reading comprehension and word decoding skills (Pikulski & Chard, 2005; Silverman et al., 2013). It is emphasized in the studies that there is a positive and significant relationship between reading comprehension skills and reading fluency (Baştuğ & Akyol, 2012; Biancarosa & Cummings, 2015; Calet et al., 2015; Ouellete & Beers, 2010; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013). Weak fluency in analysis skills leads to reading comprehension and academic success not being at the desired level. The ability to correctly decipher words and reach the meaning of a text or sentence forms the basis of text reading fluency (Rasinski, 2004). When individuals who have difficulty learning to read are examined, it is seen that these individuals have weak text reading fluency. Based on this, it is emphasized that fluent decoding contributes greatly to learning to read (Çayır & Ulusoy, 2014). When the studies conducted in Turkey on fluent reading skills are examined, it is seen that some of them were conducted only with individuals with poor reading skills (Çaycı & Demir, 2006; Ergül, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008), one study examined the opinions of teachers (Baydık & Bahap-Kudret, 2012), another examined individuals with good reading skills, and one study was based on comparison (Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010). In addition, Özata and Haznedar (2018) stated in their research that fluent word decoding skills are one of the important indicators of reading comprehension skills. In their research, Aktaş and Çankal (2019) stated that individuals with good reading fluency skills also have good reading comprehension skills, also, these individuals are more willing to read. Correct analysis, which is one of the dimensions of analysis skill, can be defined as the correct analysis of the presented symbols. Failure to correctly decipher symbols without paying attention to letter-sound harmony is defined as a reading error. Correct and fast deciphering and reading comprehension skills are directly proportional actions. Individuals who can decode words accurately and quickly can better focus their attention on meaning and therefore understand the sentences and texts they read more easily. This is related to the concept of automatic processing, which is the rapid and accurate decoding of words with minimal effort. In their theory of automaticity in decoding, LaBerge and Samuel (1974) emphasize that when an individual can decode quickly and accurately, he/she can pay more attention to the meaning of the text and sentence. On the contrary, an individual who cannot decode quickly and accurately has difficulty in focusing on the meaning because they give their attention to decoding of the word. This causes the individual to have difficulty in understanding what they read. Decoding speed is the time

which takes to recognize the word as soon as it is seen and read aloud or silently (Baştuğ & Akyol, 2012). The basic element that will affect the speed of decoding is automaticity in reading. When the concept of automaticity in reading is examined, three main elements emerge. First, the necessity of doing word decoding appropriately is emphasized. Second, the necessity of doing word decoding at an appropriate speed is emphasized. Finally, it is emphasized that these should be carried out with the minimum amount of attention and energy possible. Increasing the reading comprehension rate is directly proportional to increasing the decoding speed (Durukan, 2014). Listening comprehension skill is addressed in the dimension of understanding verbal language. Listening is defined as a psychological process that begins with focusing attention on perceived images and sounds, then continues with the recognition of some auditory signs, and finally results in meaning (Ergin & Birol, 2000). As can be understood, listening is a conscious process. According to Göğüş (1978, p. 228), listening is directing the individual's attention to the message sent by the speaker in order to make sense of it and to draw conclusions from the message. Listening and hearing skills have not been seen as different skills for many years. However, when looking at the various definitions of listening skills, common features stand out. One of these common features is that listening and hearing skills are seen as different skills. Listening skills are a skill that includes hearing skills and is considered extremely important to learn. Verbal language skills such as vocabulary and syntactic knowledge are particularly effective in reading comprehension skills (Dickinson & Porche, 2011; Kendeou et al., 2009). When the development of vocabulary is examined, it is seen that it starts with listening and continues to develop from the birth of the individual. Vocabulary positively affects the individual's reading and reading comprehension skills. If we consider the information given above as a whole, reading is one of the most important skills to acquire for our entire lives. When the studies conducted are examined, more than one factor affecting reading is used as an independent variable. These can be listed as: decoding, understanding verbal language and fluency. In addition to these, the effects of the concepts of decoding speed and accuracy on reading skills are also explained. This study focused on the effects of decoding speed (time), decoding error rate, text reading fluency and listening comprehension skills on the reading comprehension skills of individuals with good and poor reading skills.

1.1. Purpose of the Research

The purpose of this study is to examine the effects of text reading fluency, decoding error rate, decoding time and listening comprehension skills on the reading comprehension performance of individuals with good and poor reading comprehension skills in the second grade. In line with this purpose, the following questions were tested in the study:

Reading comprehension performances of students with Poor and Good reading comprehension performances;

1. Does it differ significantly according to the listening comprehension performance of the students?
2. Does it differ significantly according to the students' reading error percentages?
3. Does it differ significantly according to the reading time of the students?
4. Does the text reading fluency of students differ significantly according to their scores?
5. Is there a significant relationship between the reading comprehension performance of students with good and weak reading comprehension skills and their listening comprehension, decoding error rate, decoding time and reading fluency?

2. Method

2.1.Design

This study, which aims to examine the variables that are effective in reading comprehension performance, is a descriptive study in the screening model, one of the quantitative research types. Quantitative research is a research that involves the process of observing and measuring numerical values objectively and systematically in order to obtain information about the current situation and facts, and the measurements can be repeated (Garip, 2023). Scanning models are a research approach that aims to describe a situation that occurred in the past or is currently occurring, as it is. In the screening model, no effort is made to change or influence the variables; the object or individual subject to research is attempted to be defined as it is. In this model, data finding and control difficulties are seen as two main limitations (Büyüköztürk et al., 2013; Karasar, 2012).

2.2.Study Group

The study group of this research consists of 165 students studying in the second grade of primary school in the Pazarcık district of Kahramanmaraş in the 2020-2021 academic year. In the selection of the schools where the study would be conducted, accessibility was considered as the top priority, considering the conditions of the Covid-19 pandemic. In addition, when creating the study group, it was taken into account that the students did not have any additional diagnoses (autism, learning difficulties, Down syndrome, mental retardation, etc.). Another point taken into consideration when selecting the study group was information about the socio-economic levels of the students. Two schools with these features were selected. The first of these is Ç. Primary School. There are 103 second grade students in Ç. Primary School and these students are divided into four sections as A, B, C, D. Due to the COVID-19 pandemic conditions, the studies were conducted online via the Zoom software. The study was conducted with 30

students from this school. The reason for such low participation was that the students in this school were socio-economically weak. The other school where the study was conducted is F. Primary School. There are 174 second grade students in F. Primary School and they are divided into six classes as A, B, C, D, E, F. F Primary School mostly has students from middle and high socio-economic levels. 135 students from this school participated in the study. Before starting to work with the students, the necessary permissions were obtained from the Pazarcık District National Education Directorate, school administrations, teachers and parents of the students. The study days and hours were determined by talking to the students' classroom teachers and the studies were carried out in the fall and spring semesters of the 2020-2021 academic year. In the study, two reading and listening batteries were applied to 165 students. After the application, the students were divided into two groups based on the mean and standard deviation (Min. Value .50, Max. Value 6, Mean 3.58, and Standard Deviation [SD] .94). Reader groups were classified based on the reading comprehension scores of the group, and those with scores 1 SD above the mean were classified as good readers, and those with scores 1 SD or below were classified as poor readers. Of the participants in the study, 28 were determined as poor readers, 44 as good readers, and 93 students were determined as average readers. The research group of the study consisted of 72 students. This information is shown in Table 1.

Table 1.

Distribution of Students According to Reading Comprehension Skills

Reading Comprehension	<i>n</i>	%
Average RC	93	56.4
Poor RC	28	17.0
Good RC	44	26.7
Total	165	100

Note. RC: Reading Comprehension

2.3.Procedure

Data collection tools were applied to the students individually at appropriate times five days a week. Data on decoding errors, decoding time, text reading fluency and listening comprehension skills were recorded on recording sheets during the study. The work began with a brief chat with the students and getting to know them. After the introduction, information about the work was given to the students. Then, the work was carried out and the session was concluded by thanking the student.

2.3.1. Ethical disclosure

This study has been conducted in compliance with all the rules specified under the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions." None of the actions mentioned in the second section of the

directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," have been committed. The study was carried out with the approval of the Ethics Committee of Social and Humanities Sciences at Hasan Kalyoncu University, dated 05.01.2021, and numbered E-804.01-2101050026.

2.4. Measures

In the study, listening and reading comprehension skills were measured with four texts developed as part of the authors' ongoing project numbered 117K976, supported by TÜBİTAK, to develop a reading assessment battery to assess the reading skills of primary and secondary school students with normal development and those with reading difficulties. Two of the texts are informative and two are narrative. The two informative and narrative texts mentioned were applied to the students individually in appropriate environments. In the study, data on reading fluency, decoding error percentage, decoding time and listening comprehension skills were collected in a single session with a pre-set recording schedule for each student. This record sheet shows how long it took the student to read the relevant text, how many mistakes he made while reading, and how many mistakes he made in the questions about the text after the reading and listening stages. Later, the data in these recording sheets were transferred to the SPSS program and analyzed, and the reading error percentages, reading times and students in the average were revealed in this way. Information about the text is shown in Table 2.

2.5. Data Analysis

The four data collection tools given in Table 2 were applied to 165 students. Later, according to the statistical results of the application data, 93 students were found to be on average. The reasons why the students who are at the average are at the average are highlighted in the Table 1. Frequency table and percentile distribution of students with weak, average and good reading comprehension skills. Students in the average were not included in the analysis. The remaining 72 data were analyzed using the SPSS program. Within the scope of the research, it was examined whether the reading comprehension performances of students with good and weak reading comprehension skills differed according to their decoding error percentage, decoding time, listening comprehension and text reading fluency performances. The correlation technique was used to reveal the relationship between the four variables mentioned above and having good or poor reading skills. On the other hand, the Mann-Whitney *U* test was used to determine whether the reading comprehension performances of students with good and weak reading comprehension skills differed in terms of the variables mentioned above. The Mann-Whitney *U* test is a non-parametric method used to compare the means of two independent groups in a distribution that does not exhibit normal distribution characteristics. In this study, since the

distribution of our data is nonparametric, the Mann-Whitney *U* test was used. At the same time, Spearman rho correlation analysis was conducted to determine whether there was a significant relationship between the participants' reading comprehension performance and listening comprehension, decoding error percentage, decoding time average and text reading fluency according to having good and poor reading skills.

Table 2.

Information on the Texts used in the Study

Class Level	Text Name	Word Count	Readability Value
2nd Class	Bobo's Help	142	84 (Easy)
	Hardworking Bee	118	57 (Medium Difficulty)
	Who Am I	138	75.29 (Easy)
	Telephone	118	61.43 (Medium Difficulty)

3. Results

3.1. Students' Reading Comprehension Performance According to Their Listening Comprehension Skills

The Mann-Whitney *U* test, which was conducted to find out whether listening comprehension skills make a difference in terms of having good and poor reading skills, is presented in Table 3. Since our data were not normally distributed, the Mann-Whitney *U* test was conducted instead of the independent samples *t*-test.

Table 3.

Comparison of Good and Weak Reading Comprehension Skill and Listening Comprehension Skill Scores

Group	<i>n</i>	Average Rank	Total Rank	<i>U</i>	<i>p</i>
Good Reader	44	45.48	2001	221	.00
Poor Reader	28	22.39	627		

When Table 3 is examined, when the arithmetic averages of the students' listening comprehension scores are taken into consideration, the arithmetic average of the students with good reading skills is 45.48, while the arithmetic average of the students with poor reading skills is 22.39. The Mann-Whitney *U* test, which was conducted to determine whether there was a difference between the listening comprehension skills and reading comprehension skills of participants with good and poor reading skills, was found to be $U = 221, p < .05$. These values reveal that students with good reading comprehension skills also have good

listening comprehension skills, and students with weak reading comprehension skills also have weak listening comprehension skills.

3.2. Students' Reading Comprehension Performance According to Analysis Error Percentages

The Mann-Whitney *U* test, which was conducted to find out whether there was a difference in the analysis error percentage in terms of having good and poor reading skills, is shown in Table 4. Since our data did not conform to normal distribution, the Mann-Whitney *U* test was conducted instead of the independent samples *t*-test.

Table 4.

Comparison of Good and Weak Reading Comprehension Skills and Analysis Error Percentage Scores

Group	<i>n</i>	Average Rank	Total Rank	<i>U</i>	<i>p</i>
Good Reader	44	29.17	1283.50	293.50	< .01
Poor Reader	28	48.02	1344.50		

When Table 4 is examined, when the arithmetic means of the students' analysis error percentage scores are taken into consideration, the arithmetic mean of the students with good reading skills is 29.17, while the arithmetic mean of the students with poor reading skills is 48.02. The Mann-Whitney *U* test result was found to be $U = 293.50, p < .01$. Considering these results, a significant difference was found in the analysis error percentages of students with good and weak reading comprehension skills. To explain briefly, it is concluded that students with high decoding error percentages have weak reading comprehension skills, while students with low decoding error percentages have good reading comprehension skills.

3.3. Reading Comprehension Performance of Students According to Their Decoding Speed

In order to find out whether the students' decoding speeds differed in terms of being good and poor readers and because our data did not conform to normal distribution, the Mann-Whitney *U* test was conducted instead of the independent samples *t*-test. The Mann-Whitney *U* test is shown in Table 5. The students' solution speeds were found by calculating the solution time averages.

Table 5.

Comparison of Good and Weak Reading Comprehension Skills and Analysis Time Average Scores

Group	<i>n</i>	Average Rank	Total Rank	<i>U</i>	<i>p</i>
Good Reader	44	30.97	1362.50	372.50	.005
Poor Reader	28	45.20	1265.50		

As seen in Table 5, the arithmetic mean of the decoding speed scores of students who are good readers is 30.97, while the arithmetic mean of students who are poor readers is 45.20. The Mann-Whitney *U* test result was found to be $U = 372.50, p < .05$. These results show that the average decoding time and reading comprehension skills are inversely proportional. It is observed that students with high analysis time averages have weak reading comprehension skills, while those with low analysis time averages have good reading comprehension skills.

3.4. Students' Reading Comprehension Performance According to Their Text Reading Fluency Performance

The Mann-Whitney *U* test was conducted to find out whether the participants' text reading fluency differed according to their good and poor reading skills. Since the data were not normally distributed, the Mann-Whitney *U* test was performed instead of the independent samples *t*-test and the results are shown in Table 6.

Table 6.

Comparison of Good and Weak Reading Comprehension Skills and Text Reading Fluency Scores

Group	<i>n</i>	Average Rank	Total Rank	<i>U</i>	<i>p</i>
Good Reader	44	42.03	1849.50	372.50	.005
Poor Reader	28	27.80	778.50		

When Table 6 is examined, the arithmetic mean of the text reading fluency scores of the students who are good readers is found to be 42.03, while the arithmetic mean of the text reading fluency scores of the students who are poor readers is found to be 27.80. The Mann-Whitney *U* test result was found to be $U = 372.50, p < .05$. These results show that there is a significant difference in the text reading fluency of students with good and poor reading skills. It is observed that students with high text reading fluency scores have good reading comprehension skills, while students with low text reading fluency have weak reading comprehension skills. It would be appropriate to examine

the variables examined separately in four tables above together and to reveal whether there is a significant difference between them by using the findings. When the findings are examined, it is seen that the analysis error percentage, listening comprehension skill, text reading fluency skill and analysis time average scores are significant. When the relationships in the entire table are examined, it is seen that there are significant relationships between the reading comprehension performances of students who are described as good and poor readers and the four variables mentioned. These significant relationships were found to be higher in decoding time averages and text reading fluency scores than in other variables ($U = 372.50$). They were found to be at the lowest rate in listening comprehension skill scores ($U = 221$). The decoding error percentage score was somewhere between these three variables ($U = 293.50$). These relationships show that all four variables affect and are affected by each other. When the mean ranks are examined, it is concluded that individuals with weak reading skills read texts more slowly and less fluently than students with good reading skills. Likewise, it is seen that students with good reading skills make fewer mistakes when reading texts than students with weak reading skills. When we compare the listening comprehension scores of the students, it was found that the listening comprehension skills of the students with good reading skills were better. On the other hand, the findings show that the four variables listed have different effects on reading and reading comprehension skills. It was observed that students with good listening comprehension skills and text reading fluency skills also have good reading and reading comprehension skills. In addition, it was found that students with low decoding error rates and decoding time averages also have good reading and reading comprehension skills.

3.5. Examining the Relationships Between Students' Reading Comprehension Performance and Other Variables

Spearman rho correlation analysis was conducted to determine whether there was a significant relationship between the participants' reading comprehension performance and listening comprehension, decoding error percentage, decoding time average and text reading fluency, and the results are shown in Table 7.

Table 7.

Correlation Results between Reading Comprehension Skills and Listening Comprehension, Decoding Error Percentage, Decoding Time Average (in seconds) and Text Reading Fluency Skills

Reading Comprehension	<i>r</i>	<i>p</i>
Listening Comprehension	.52	<.01
Analysis Error Percentage	-.40	<.01
Analysis Time Averages	-.28	.007
Text Reading Fluency	.32	.002

Note. $n = 72$.

In order to reveal the relationship between the variables of decoding error rate, decoding time averages, text reading fluency and listening comprehension and reading comprehension skill, correlations were investigated and the correlation results were presented with the help of Table 7. When Table 7 is examined, a negatively significant relationship ($r[72] = -.40, p < .01$) was found between reading comprehension skill and decoding error percentage. Based on this result, it can be said that students who make many mistakes while reading have problems in understanding what they read. When the correlation results between the analysis time averages and reading comprehension skills are examined, it is seen that there is a negatively significant, low-level relationship ($r[72] = -.28, p < .01$). In other words, it can be said that as the student's reading time increases, his/her reading comprehension skills weaken. Finally, it was found that there is a positive, moderately significant relationship between listening comprehension skills ($r[72] = .52, p < .01$) and text reading fluency ($r[72] = .32, p < .01$) and reading comprehension skills. Based on these results, it can be said that students who have good listening comprehension skills and text reading fluency also have good reading comprehension skills.

4. Discussion

The purpose of this study is to examine the effects of decoding error rate, decoding speed (time average), text reading fluency and listening comprehension skills on the reading comprehension performance of individuals with poor and good reading comprehension skills who are in the second grade of primary school, using a descriptive method in a screening model. For this purpose, 165 students from two schools with different socio-economic backgrounds located in the Pazarçık district of Kahramanmaraş were included in the study. Based on the reading comprehension scores of the students participating in the study, the students were divided into two groups according to their good and weak reading comprehension skills and examined within the boundaries of the research questions. Considering the research questions, firstly reading comprehension skills and reading fluency skills

will be examined. It is known that there are many studies in the literature that reveal the effect of fluent reading skills on reading comprehension skills (Aktaş & Çankal, 2019; Akyol & Kodan, 2016; Çetinkaya et al., 2015; Kanik Uysal, 2021; Quirk & Beem, 2012). Individuals who read well read texts fluently, do not waste time on word analysis and understand texts better. Poor readers, on the other hand, cannot read texts fluently and their comprehension rate decreases. Based on this, it is observed that there are differences in both fluency and reading comprehension skills of individuals with good and poor reading skills. It is observed that students who cannot read fluently have problems in understanding what they read, and as a result, undesirable consequences occur in social and educational life. When the national literature is examined, it is seen that fluency skills are not given enough importance and that they are left behind when compared to the studies conducted in the international literature on fluency skills. When the findings of this research are examined, the positive effects of fluency skills on reading comprehension skills are clearly seen. The research reveals that students with good text reading fluency also have good reading comprehension skills, while students with weak text reading fluency also have weak reading comprehension skills. These results are parallel to many studies. Çayır and Ulusoy (2014) stated that after a fluency development program was implemented on students, their reading fluency increased and their reading comprehension skills improved. Rasinski (2004) similarly stated that fluency skills have positive effects on reading comprehension skills. The mentioned studies and the study at hand show that reading fluency is an important variable that predicts reading comprehension skills. Studies conducted for the development of text reading fluency skills will also directly affect the development of reading comprehension skills.

Secondly, reading comprehension skills and analysis skills will be discussed. Analysis accuracy and speed are skills included in analysis skills. In this context, if we first consider the speed of analysis, this skill is included in the scope of fluent reading. Speed of analysis and fluency are two skill areas that affect each other. Fluency is positively affected by the speed of decoding. In order for the reading and comprehension process to reach a qualified level, the speed of decoding must be good. It is thought that having a good decoding speed makes great contributions to the individual in reaching the reading goal (Baştuğ & Akyol, 2012). When the literature is examined, it is seen that a directly proportional relationship is determined between reading comprehension skills and analysis skills (Güldenoğlu et al., 2012; Kargın et al., 2014; Raman & Weekes, 2005; Ramus et al., 2003; Wauters et al., 2006; Zaretsky et al., 2009). In a study, it is emphasized that increasing the speed of analysis skill improves fluency skill (Tornéus, 1984). At the same time, different studies have shown that as the level of education increases, the amount of reading of individuals will increase, and as a result, their decoding speed and fluency will increase (Beauchet et al.,

2010; Erdoğan, 2011; Güldenoğlu et al., 2012; Kirby et al., 2008; Makhoul, 2017; van Steensel et al., 2016). In order to better understand the effect of decoding speed and fluency on reading comprehension skills, it is necessary to understand the origin of the subject. Huey (1968) investigated the development of individuals who play chess in this regard. As a result of the research, it was seen that individuals played the game much better when they accelerated and shortened their thinking time. This relationship that was revealed is parallel to the relationship between decoding speed and reading comprehension skills. Reading comprehension skills are inversely affected by duration, as emphasized in the example above. In studies conducted with students, this relationship was found to be significant and negative. In other words, it was concluded that reading comprehension skills were better in a reading process where the decoding speed was high and, on the other hand, the decoding time was short. This result is parallel to many studies. Ehri and McCormick (1998), and Ehri (2005) emphasize in their studies that by shortening the reading time, automaticity in the reading action will be increased and as a result, reading comprehension skills will improve. In another study, a negative relationship was found between reading comprehension skills and reading time, as in this study (Başaran et al., 2014). When the results obtained from the research are examined, they are parallel to many studies in the literature. It is concluded that students with more reading time have weak reading comprehension skills. In addition, this result is thought to be important in terms of showing the relationship between decoding speed and reading comprehension skills, as well as the relationship between fluency skills and decoding speed. There are differences in the decoding skills of students with good and weak reading skills. Findings have shown that students with good reading comprehension skills are also good in terms of decoding speed and accuracy. Many studies have indicated that by increasing phonological decoding skills, participants can read words even faster (Abou-Elsaad et al., 2016; Durgunoğlu & Öney, 1999; Frost, 1998; Kjeldsen et al., 2014; Peynircioğlu et al., 2002; Rakhlin et al., 2014; Ramus et al., 2003; Schatschneider et al., 2002; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Vellutino et al., 2004). If we consider that students read using only phonetic decoding, we can assume that students with good reading skills become faster readers by performing phonetic decoding better. However, there are many studies arguing that students with good reading skills may have performed orthographic decoding in addition to phonological decoding, and that this has a positive effect on their reading (Kjeldsen et al., 2014; Miller, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2010; Rakhlin et al., 2014; Therrien, 2004; Young-Suk et al., 2012). Therefore, in order to reach more accurate results in the study, it is important to examine the decoding accuracy as well as the decoding speed. Just as the decoding speed affects fluency and reading comprehension, decoding accuracy is also a skill that affects fluency and reading comprehension. In this study, the rate of reading

errors made by students was calculated to reveal the decoding accuracy. If we compare the act of reading to production, we can say that just as mistakes made during production will reduce the efficiency of production, mistakes made during reading will also reduce efficiency (understanding what is read). During reading, the individual reads and tries to understand syllables by combining letters, words by combining syllables, sentences by combining words, and paragraphs by combining sentences. Any mistake made in any section will of course affect the comprehension of what is read. Therefore, reading from the beginning to the end without any errors or with the least amount of errors will have a positive effect on the comprehension of what is read. Considering the information and findings provided as a whole, in this study, instead of examining only the effect of text reading fluency on reading comprehension, the effect of decoding speed and accuracy, which are considered as sub-steps of fluency, on reading comprehension was also examined in order to obtain more detailed information. The findings show that there is a negative significant relationship between error percentage and reading comprehension skills. In other words, as the decoding error percentage increases, reading comprehension decreases. This result is parallel to many studies. In a study conducted by Yılmaz (2008), a significant relationship was found between reading comprehension skills and reading errors. Similarly, Tazebay (1995) stated in his research that there is a significant relationship between these two phenomena. In addition, another study found that reading errors negatively affect students' ability to understand what they read, as well as their ability to acquire reading habits (Mavi, 1995). Studies have shown that students with weak reading skills focus on word analysis rather than meaning while reading, which negatively affects reading comprehension (Armbruster et al., 2001). This research is considered important in terms of emphasizing the effect of analysis error percentage on reading comprehension skills as well as its effect on text reading fluency.

Finally, reading comprehension skills and oral language comprehension skills are discussed. One of the main skills that affect reading and reading comprehension is the listening skill, the importance of which is not sufficiently understood. As a result of the analysis, it is understood that one of the most important variables affecting the reading comprehension skills of the students participating in the study is the listening comprehension skill. It is emphasized that this result is consistent with the results obtained from previous studies and that listening comprehension skill is a prerequisite skill for reading comprehension skill (Hagtvet, 2003; Olofsson & Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Scarborough, 1990; Sinatra, 1990). The first skill that people acquire is the ability to listen. Studies show that babies hear sounds starting from the fifth month before birth (Doğan, 2007). It is stated that babies have a relationship with sound before birth, that the baby in the womb responds to sounds and if it does not respond, there may be a problem with

hearing (From Ömür, 2006, p. 16, cited in Doğan, 2007). After the importance of listening skills was understood, mothers and fathers began to practice talking to the unborn baby, especially after the seventh month of pregnancy. It has been emphasized that babies who receive this type of education are six months ahead of babies who do not. Another study emphasizes that classical music played to babies in the womb increases their intelligence levels (Akyol, 2002 cited in Doğan, 2007). In addition, studies show that the individual's linguistic environment also affects the development of verbal language (Huttenlocher et al., 2002). A child with a low socio-economic status is faced with a limited language learning environment compared to a child with a high socio-economic status. This causes the child to be at a disadvantage compared to his/her peers in terms of language skills (Hart & Risley, 2003). A limited language environment will lead to a limited number of words heard by the child. Having a limited number of words will negatively affect listening skills and indirectly lead to weak reading and reading comprehension skills. Exposing an individual to a multifaceted vocabulary and intellectually challenging conversations from early childhood will have a positive effect on listening skills. This also predicts the child's literacy skills up to the fourth grade (Dickinson & McCabe, 2001; Dickinson & Porche, 2011). It is important to examine these findings, which reveal the effects of listening comprehension skills, which have such important effects on reading comprehension, together with other variables, since there are few studies in the national and international literature. As a result of the studies, it was found that there is a positive and significant relationship between listening comprehension skills and reading comprehension skills. This result is parallel to many studies in the literature. In a study conducted by Bulut (2013), he examined the effects of listening comprehension training on vocabulary and reading comprehension skills of fourth-grade students. As a result of the study, it was concluded that listening comprehension training positively affected the two mentioned skills. Another study emphasizes that listening skills are of vital importance for good reading and reading comprehension skills (Spring & French, 1990). It is emphasized that the most important skill that will bring an individual closer to the level of reading and understanding what he/she reads is the ability to understand what he/she listens to. This study and other studies examined show that the development of reading comprehension skills is related to more than one variable. The development and improvement of these variables will also positively affect reading comprehension skills.

Based on the results obtained, some suggestions can be made for practice, stakeholders, researchers and future studies. Suggestions for implementation can be listed as follows: In these studies, it is emphasized that listening comprehension skill is a skill that can be improved and that if listening skills are improved, reading and reading comprehension will also improve. For this reason, listening

skills should be taken into consideration by educators and efforts should be made to develop this skill. Secondly, it has been stated in this study and other studies in the literature that reading fluency has great effects on the development of reading comprehension skills. Therefore, educators should take into consideration the development of students' reading fluency skills. Thirdly, studies should be continued to determine new and effective methods that will shorten students' reading times. Finally, studies should be carried out to develop listening skills, which are of great importance for reading and reading comprehension skills. If we need to offer a few suggestions for future research; firstly, the findings obtained from the research can be tested with sample groups at upper or lower class levels and the generalizability of the findings of the study can be checked. Secondly, in this study, students' reading and listening performances were measured with two informative and two narrative texts. In future studies, student levels can be measured by using only narrative or informative texts. Thirdly, it would be appropriate to conduct this study with more participants in order to provide more information to the literature. In addition, variables such as listening comprehension skills, reading fluency, reading speed and reading error percentage, which are thought to affect reading comprehension, can be considered individually. Later, studies can be conducted on what factors hinder listening skills, weaken text reading fluency skills, increase reading time and reading errors, especially in the classroom environment, and how these factors can be prevented. Finally, studies can be conducted to learn the opinions of families about the reasons for factors such as listening comprehension skills, text reading fluency skills, reading speed, and reading errors that affect reading comprehension.

Author Notes : This article was produced from the data of the master's thesis titled "Investigation of the Variables Affecting the Reading Performance of Students with Good and Poor Reading Comprehension Skills"

Author Contributions : Introduction: First author. Method: Second author. Data Analysis: Third author. Findings: First author. Discussion: First author.

Funding : No financial support was received for the study.

Conflict of Interest : There is no conflict of interest in the study.

Data Availability : The data of the study is stored in a digital environment as voice recording and in written form.

References

- Abou-Elsaad, T., Ali, R., & Abd El-Hamid, H. (2016). Assessment of Arabic phonological awareness and its relation to word reading ability. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 41(4), 174–180. <https://doi.org/10.3109/14015439.2015.1088062>
- Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). The research building blocks for teaching children to read put reading first. *The Partnership for Reading*, 4(15), 1078-1085.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Babayiğit, S., & Stainthorpe, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x>
- Başaran, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). *Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Kültür Yayınları.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baydık, B., & Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001234
- Beauchet, K., Blamey, K., & Walpole, S. (2010). The building blocks of preschool success. *Education and Science*, 44(198), 413-433.
- Biancarosa, G., & Cummings, K. D. (2015). New metrics, measures, and uses for fluency data: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, 28(1), 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9516-1>
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Calet, N., Defior, S., & Palma N. G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. <https://doi.org/10.30703/cije.321340>
- Çetinkaya, G., Ülper, H., & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004. <https://doi.org/10.17051/ilo.2015.40893>
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186–202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(4), 281–299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-164. <https://doi.org/10.1080/1057356980140202>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.

- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.71>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 16(2), 119-142. <https://doi.org/10.1002/dys.401>
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-19.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). Phonological skills and learning to read. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1173-1176.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma [Effects of phonological awareness skills on reading and reading comprehension: A longitudinal study]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 15(1), 251- 272. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.25973>
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(6), 505-539. <https://doi.org/10.1023/A:1025521722900>
- Hart, B. & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 27(4), 6-9.
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading: With a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading* (Reprinted ed.). The MIT Press.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93. <https://doi.org/10.16916/aded.817654>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargin T., Güldenoğlu, B., & Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların harf işleme ve kelime işleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between letter processing and word processing skills in deaf and hearing readers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2213-2238. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2002>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., & Lai, S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.103>
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Makhoul, B. (2017). Moving beyond phonological awareness: The role of phonological awareness skills in Arabic reading development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 469-480. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9447-x>
- Mavi, S. (1995). *Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara]. Ulusal Tez Merkezi.
- Miller, P. (2004a). Processing of written word and non-word visual information by individuals with pre lingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 990-1000. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)073](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)073)
- Miller, P. (2004b). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 979-989. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)072](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)072)
- Miller, P. (2005). What the word recognition skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 17(4), 369-393. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-6620-9>

- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudo-homo phones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 21-38. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj001>
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 18(2), 91-121. <https://doi.org/10.1007/s10882-006-9002-z>
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549- 561. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9195-z>
- Olofsson, A., & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464-472. <https://doi.org/10.1177/002221949903200512>
- Orsolini, M., Fanari, R., Cerracchio, S., & Famiglietti, L. (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading and Writing*, 22(8), 933-954. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9134-x>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(2), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Özata, H. & Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A., & Öney, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00159>
- Phillips, B. M., Menchetti, J. C., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.2>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Quirk, M., & Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for English language learners. *Psychology in the Schools*, 49(6), 539-553. <https://doi.org/10.1002/pits.21616>
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.918981>
- Raman, İ., & Weekes, B. S. (2005). Deep dysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16(2), 59-69. <https://doi.org/10.1155/2005/568540>
- Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 712-722. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00157>
- Rasinski, T. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning*, 59(7), 636-644.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. (2006). Reading fluency: The forgotten dimension of reading success. *International Reading Association*, 3(4), 24-46.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743. <https://doi.org/10.2307/1130834>
- Schatschneider, C., Carlson, C., Francis, D., Foorman, B., & Fletcher, J. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 245-256. <https://doi.org/10.1177/002221940203500306>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., & Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.618153>
- Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 115-130. <https://doi.org/10.2307/747597>
- Spring, C., & French, L. (1990). Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 53-58. <https://doi.org/10.1177/002221949002300112>
- van Steensel, R., Oostdam, R., van Gelderen, A., & van Schooten, E. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312-329. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12042>
- Süel, E. E. (2011). *İlköğretim 1.sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerindeki etkisinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Tornéus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1346–1358. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1346>
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Nobel Akademik Yayınları.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H. J., & Tellings, A. E. J. M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5894-0>
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research, 5*(2), 134-139. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/b.20>
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research, 5*(4), 196-199. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-4/b.29>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*, 9-14.
- Young-Suk, K., Richard, W., & Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(1), 93-111. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002>
- Zaretsky, E., Kraljevic, J. K., Core, C., & Lencek, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as a factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written Language and Literacy, 12*(1), 52-81. <https://doi.org/10.1075/wll.12.1.03zar>



Determination of Sports Engagement and Satisfaction with Sporting Life of Athlete Students

Mustafa Barış Somoğlu¹ Ömer Faruk Yazıcı² Serdar Taşkın³

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1325688

Received: 11.07.2023

Revised: 07.09.2024

Accepted: 09.09.2024

Keywords:

Commitment,
Commitment to Sport,
Sporting Life,
Life Satisfaction

ABSTRACT

The purpose of this study is to measure the degree of athletic student engagement and satisfaction with sports life, and to examine the relationship between them using several variables. In this study, the cross-sectional scanning method was preferred. The sample group of the study was determined by the convenience sampling method and consisted of a total of 358 volunteer student athletes, 93 (26%) female and 265 (74%) male, who were studying at high school and university levels between 2022-2023 and were actively involved in sports. The Sports Engagement Scale and the Sports Life Satisfaction Scale were used as data collection tools. Descriptive statistics, *t*-tests, ANOVA, correlation tests, and regression tests were used for data analysis. Studies have shown that female athletes were more satisfied with their sports lives. Athletes who exercised for 10 years or more were found to have statistically significant scores for sport commitment compared to the other groups. However, compared to individual athletes, team players were found to be driven about their sport. Furthermore, a positive and moderately significant ($r = .655$) correlation was found between physical activity and life satisfaction resulting from physical activity. Another important finding is that participation in sports (43%) plays an important role in predicting satisfaction with sports life.

Sporcu Öğrencilerin Spora Bağlılık ve Sportif Yaşam Doyumlarının Belirlenmesi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1325688

Yükleme: 11.07.2023

Düzeltilme: 07.09.2024

Kabul: 09.09.2024

Anahtar Kelimeler:

Bağlılık,
Spora Bağlılık,
Sportif Yaşam,
Yaşam Doyumu

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sporcu öğrencilerin spora bağlılık ve sportif yaşam doyum düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkileri bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu çalışmada kesitsel-tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen, 2022-2023 yılları arasında lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören ve aktif olarak spor yapan 93'ü (%26) kadın ve 265'i (%74) erkek olmak üzere gönüllü toplam 358 sporcu öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Spora Bağlılık Ölçeği' ve 'Sportif Yaşam Doyumu Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistik, bağımsız örneklem *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre kadın sporcuların sportif yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Spor yapma yılı 10 yıl ve üzeri olan sporcuların spora bağlılık puanlarının diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan takım sporcularının bireysel sporculara göre spora bağlılıkları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, spora bağlılık ve sportif yaşam doyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .655$) anlamlı ilişki olup, öğrencilerin spora bağlılıkları %43 oranında sportif yaşam doyumundan kaynaklanmaktadır.

Sorumlu Yazar¹: Mustafa Barış Somoğlu, Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye, barissomoglu@gmail.com

Yazar²: Ömer Faruk Yazıcı, Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, omerfaruk.yazici@gop.edu.tr

Yazar³: Serdar Taşkın, Öğretmen, Gazipaşa Ortaokulu, Türkiye, staskin129@gmail.com

1. Giriş

İnsanlık tarihinin doğuşundan bu yana temel amaçlarından biri de iyi şartlar altında mutlu ve huzurlu bir şekilde hayat sürmek olmuştur. Bireylerin yaşam doyumları negatif ve pozitif birçok bireysel ve çevresel unsurdan etkilenmektedir (Çevik vd., 2021). Yaşam doyumu, insanların yaşamdan aldıkları keyif ve kendi yaşamlarındaki tüm koşulları olumlu yönde değerlendirmeleridir. Başka bir deyişle, insanların kendi iradeleri doğrultusunda şekillendirdikleri hayattan aldıkları keyif ve mutluluk olarak görülebilir (Aşan ve Erenler, 2008). Yaşam doyumu için gerekli koşulları incelediğimizde karşımıza çıkan durumlardan biri de mutluluktur (Chubon, 1987). Mutluluk, filozofların, düşünürlerin, sanatçıların ve bilim insanlarının yüzyıllardır üzerinde durduğu önemli bir kavramdır ve insanların onu sadece kendi içerisinde araması gerektiği duygu ve iyi oluş hali olarak ifade edilmektedir (Myers ve Diener, 1997). Mutluluğa nasıl ulaşılacağı ve nasıl sürdürüleceği, mutluluk bekleyenler için vazgeçilmez bir arayıştır.

Yaşam doyumu, pozitif psikolojinin insan hayatını konu alan araştırma alanları içerisinde yer almaktadır. Özellikle mutluluk ile ifade edilen yaşam doyumu kavramı farklı tanımlar ile de belirtilmektedir. Yaşam standartlarını kendi isteklerine göre yaratan, sağlanan yaşam koşulları ve yaşadığı deneyimlerin, sahip olduğu deneyimlerle birleşimi hakkında oluşan sonuçlara göre değişen, ulaşılan hedefler ve durumlar arasındaki bağlantı yaşam doyumunu ifade eder (Atik, 2020; Dündar, 1993). Farklı bir deyişle, bireylerin yaşamlarından ve mevcut yaşam akışlarından ne kadar memnun olduklarını gösteren ve bu yaşam süreçlerinin anlam kazanmasındaki en önemli bileşenlerden biridir (Yıldırım, 2019). Yaşamdan alınan mutluluğun, hazın farklı bir yolu da spor yapmaktır. Literatüre sportif yaşam doyumunu olarak giren bu kavram, bireyin oluşturduğu kurallar içinde sportif yaşamının değerlendirilmesini yapmak, spor yaşamını nasıl algıladığını, spordan beklentileri, istek, arzu ve gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı, mutlu olma ve haz yaşama gibi duygular yaşayıp yaşamadığı gibi sorsal yaşamını pozitif değerlendirme durumudur (Somoğlu, 2021). Sportif yaşamdan doyum almak için spora yapmaya istekli olmak ve belli bir zamanını ayırmak gerekir. Farklı bir deyişle aslında bireyin spora ile bir bağı olmalıdır.

Bağlılık, bireylerin yerine getirmesi gerektiği ve kişilere, fikirlere veya gruplara gösterilen, toplumsal duyguları da içine alan her alanda yer alabilen ve sadakat değerinin gösterildiği yükümlülükleri ifade eder (Balay, 2014). Bağlılık da bireyin yapmış olduğu işe karşı geliştirdiği duygusal, davranışsal ve tutumsal rollerin önemli olduğu görülmektedir (Tutar, 2016). Bağlılık terimi zinde olmayı, üst düzeyde performans sergileyebilmeyi, zor durumlarda bile ayakta kalabilmeyi ve güçlü olmayı temsil etmektedir. Spora bağlılık terimi ise bireylerin mutluluğa ve sportif verimliliğe ulaşmak için fiziksel aktiviteye gönüllü, tutkulu

ve kararlı bir şekilde katılımını ifade eder (Lonsdale vd., 2007). Spora bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalarda sporun her alanında spordan alınan zevkin, fırsatların ve sosyal desteğin sporcu katılımını etkilediği görülmüştür (Scanlan vd., 1993). Ayrıca toplum tarafından değer görmek, arkadaş ve çevre edinmek, başarılı olmak, prestij kazanmak gibi sosyal ihtiyaçlar spora katılımında önemli rol oynamaktadır (Koç, 1994). Dolayısıyla bireylerin spora yönlendirilmesi bireylerin yaşam doyumlarında pozitif yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Spor aktivitelerine katılım sağlamak bireyleri yaşamdan doyum almalarına ve hayatın tüm alanlarında yeterli bir birey olmalarına imkân sağlar (Somoğlu ve Cihan, 2022). Bunun yanında günlük yaşamda karşılaşılan olumsuzlukların oluşturduğu stresi yönetme becerilerinde, kişinin kendisini tanımasına ve çevresine yönelik pozitif düşünce ve duygu oluşturmada ve sağlıklı bir hayat açısından da önemlidir (Turan, 2020). Sporun insanlar üzerindeki olumlu yönünün yaşam doyumu düzeyi açısından değerlendirilmesi, insanları spora yönlendirmede ve spora bağlılıklarında farklı bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirilebilir. Casey ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada düzenli bir şekilde spor yapan bireylerin daha yüksek hayat standartlarına sahip olduğu, Türker ve Kul (2020) huzurevindeki yaşlılar üzerinde tamamladıkları çalışmada düzenli fiziksel egzersiz ve sportif aktivitelerin yaşlı bireylerde yaşam doyumunu ve aktif yaşlanma bilincini arttırdığı, Türker'in (2023) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında rekreatif egzersiz güdülenmesinin %34,1 oranı ile yaşam doyumunu yordadığı, Payne ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada sportif faaliyetlerde yer almanın yaşama olumlu doyum kattığı, Han ve Polat (2022) tarafından kış sporları ile ilgilenen sporcular üzerinde yapılan çalışmada spora bağlılığın yaşam doyumunu düzeyine pozitif katkı sağladığı belirtilmektedir.

Farklı düzeylerde çeşitli spor branşları ile ilgilenen ve spor yapan sporcu öğrencilerin spora bağlılık durumlarının yaşam doyum düzeylerine olan etkisinin bilinmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırma ele alınan örneklem grubu ve farklı bağımsız değişkenlerle literatürdeki diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Bu önem ve bilgiler ışığında araştırmanın amacı, sporcu öğrencilerin spora bağlılıklarının sportif yaşam doyum düzeylerine etkilerini bazı değişkenlere göre belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ulaşılan sonuçların alanyazına katkı sağlaması ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir. Ayrıca sonuçların birçok spor eğitmeni, antrenör, spor yöneticisi ve rekreatif liderlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Desen

Mevcut çalışma, nicel yaklaşım çerçevesinde tarama yöntemlerinden kesitsel tarama yöntemi ile yürütülmüştür (Karasar, 2012). Kesitsel tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerine yapılan araştırmalardır. Ayrıca, bu yöntemde araştırma verileri tek seferde toplanır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu yöntemde önemli olan, araştırmaya konu olan olayı, bireyi ya da nesneyi kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlayabilmek ve mevcut durumu değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Karasar, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

2022-2023 eğitim öğretim yılında kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiş çalışma grubu, Gümüşhane ilinde lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören ve aktif spor yapan lisanslı sporcu öğrencilerden oluşan toplam 358 (265'i %74 erkek, 93'ü %26 kadın) katılımcıdan oluşmaktadır. Söz konusu bir bölge değilse, yakın çevre içerisinde bulunan ve kolaylıkla ulaşılabilir, eldeki var olan ve gönüllü bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2009). Ayrıca kolay örnekleme yöntemi ile katılımcılara kolay ulaşılabilirlik, maddi ve zaman açısından da tutum sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmaya 14-17 yaş 190 (%53,1), 18-21 yaş 77 kişi (%21,5), 22-25 yaş 43 kişi (%12) ve 26 yaş ve üstü 48 kişi (%13,4) katılım sağlamıştır. Örneklemin 111'i (%31) bireysel, 247'si (%69) takım sporu yapmaktadır. Katılımcıların spor yapma yılına bakıldığında, 1-3 yıl arası spor yapan 104 kişi (%29,1), 4-6 yıl arası spor yapan 110 kişi (%30,7), 7-9 yıl arası spor yapan 80 kişi (%22,3) ve 10 ve üzeri spor yapan 64 (%17,9) katılımcı yer almaktadır. Haftalık antrenman yapma durumları incelendiğinde haftada 1 kez yapan 45 kişi (%12,6), haftada 2 kez yapan 95 kişi (%26,5) ve haftada 3 kez ve üstü antrenman yapan 218 kişi (%60,9) bulunmaktadır. Katılımcılardan 75'i (%20,9) günde 1 saat, 196'sı (%54,7) günde 2 saat ve 87'si (%24,3) günde 3 saat ve üzeri antrenman yapmaktadır. Katılımcıların %45,5'i (163) düşük gelirli, %43'ü (154) orta ve %11,5'ü (41) yüksek gelirli olduğunu belirtmiştir.

2.3. İşlem

Veri toplama süreci, katılımcılara kolay erişim sağlamak ve süreci hızlı bir şekilde tamamlamak amacıyla Google Forms aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların çevrimiçi olarak anket sorularını rahatça yanıtlamalarına olanak tanımıştır. Ayrıca, bu platform sayesinde geniş bir katılımcı kitlesine ulaşılmış ve veri toplama süreci daha verimli bir şekilde yönetilmiştir. Elde edilen anket formlarından daha verimli sonuçlar elde edilmesi için kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulan, sürekli aynı seviyede kodlama yapılan anket formları

araştırma dışı bırakılmıştır. Daha sonra örneklem grubuna uygulanan anket formlarından geçerli ve kabul edilebilir yeterlilikte olanlar değerlendirilmek üzere istatistik paket programına aktararak süreç takip edilmiştir.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 05/03/2023 tarih ve 2023/2, E-95674917-108.99-169163 sayılı kararıyla alınan izinle gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Spora Bağlılık Ölçeği (SBÖ)

Guillén ve Martínez-Alvarado (2014) tarafından geliştirilen ölçek Kayhan ve diğerleri (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 10 madde ve iki alt boyuttan (Dinç olma/Odaklanma) oluşmaktadır. 7'li likert modelinde tasarlanan ölçeğin maddeler toplamından yüksek puan alınması spora bağlılığın yüksek olduğunu göstermektedir.

2.4.2. Sportif Yaşam Doyum Ölçeği (SYDÖ)

Mangan (2018) tarafından yaşam doyum ölçeğinden uyarlanmış, Somoğlu (2021) tarafından Türkçeye adaptasyonu gerçekleştirilmiştir. Ölçek 5 madde ve 7'li likert modelinde olup ölçekten alınan yüksek puan katılımcıların spora özgü yaşam doyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Somoğlu ve Cihan, 2022).

2.5. Veri Analizi

Google Formlar aracılığıyla toplanan verilerin analizi SPSS (25.0) paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek +1,5 ve -1,5 aralığında normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda, kullanılan istatistiksel yöntem olarak; betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma), bağımsız gruplar için ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-Testi, ikiden fazla karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış, ayrıca ölçekler arasındaki ilişkilerin analizinde ise korelasyon ve regresyon testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde katılımcıların betimsel istatistik, cinsiyet, spor yapma yılı, spor branşı, haftalık antrenman sıklığı, korelasyon ve regresyon analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Spora Bağlılık Ölçeği (SBÖ) ve Sportif Yaşam Doyum Ölçeği'nden (SYDÖ) alınan puanlara yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.*SBÖ ve SYDÖ puanları ile ilgili betimsel istatistikler*

Ölçek	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Maks.
SBÖ	6.1	0.98	-1.23	1.45	1	7
SYDÖ	5.3	1.08	-1.14	1.07	1	7

Not. $n = 358$; SBÖ: Spora Bağlılık Ölçeği, SYDÖ: Sportif Yaşam Doyum Ölçeği

Buna göre katılımcıların spora bağlılığının ortalama 6.1 ± 0.98 puanla yüksek düzeyinde olduğu, sportif yaşam doyumunun ise ortalama 5.3 ± 1.08 puanla yükseğe yakın düzeyinde olduğu tespit edildi. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 2.*SBÖ ve SYDÖ puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	n	Ort.	SS	SD	t	p
SBÖ	Kadın	93	6.06	0.97	356	-.39	.69
	Erkek	265	6.11	0.98			
SYDÖ	Kadın	93	5.53	1.05	356	2.22	.03*
	Erkek	265	5.22	1.33			

Not. SBÖ: Spora Bağlılık Ölçeği, SYDÖ: Sportif Yaşam Doyum Ölçeği; * $p < .05$

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre SBÖ ortalama puanları cinsiyete bağlı değişmezken [$t_{(356)} = -.39, p = .69$], SYDÖ ortalama puanları ise cinsiyete bağlı değişmiştir [$t_{(356)} = 2.22, p = .03$]. Test sonuçlarına göre kadın katılımcıların SYDÖ puanları ($5,53 \pm 1,05$), erkek katılımcılara göre ($5,22 \pm 1,33$) anlamlı fark düzeyinde daha yüksektir (Tablo 2).

Tablo 3.*SBÖ ve SYDÖ puanlarının spor yapma yılına göre ANOVA sonuçları*

Ölçek	Spor Yılı	n	Ort.	SS	SD	F	p	Fark
SBÖ	1-3	104	5.85	0.92	3-354	3.74	.01*	-
	4-6	110	6.09	0.98				-
	7-9	80	6.24	0.96				7-9>1-3
	10 +	64	6.30	0.91				10 ve üzeri>1-3
SYDÖ	1-3	104	5.08	1.22	3-354	1.75	.15	-
	4-6	110	5.41	1.24				-
	7-9	80	5.46	1.10				-
	10 +	64	5.26	1.23				-

Not. SBÖ: Spora Bağlılık Ölçeği, SYDÖ: Sportif Yaşam Doyum Ölçeği; * $p < .05$

Spor yapma yılına bağlı olarak sporcuların SBÖ'de gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir [$F_{(3, 354)} = 3.74, p = .01$]. Çoklu karşılaştırma test sonucuna göre ise 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri spor yapanların 1-3 yıl spor yapanlardan daha yüksek spora bağlılık gösterdiği görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 4.*SBÖ ve SYDÖ puanlarının spor branşına göre t-testi sonuçları*

Ölçek	Spor Branşı	n	Ort.	SS	SD	t	p
SBÖ	Bireysel	111	5.92	0.99	356	-	.03*
	Takım	247	6.17	0.97			
SYDÖ	Bireysel	111	5.19	1.28	356	-	.27
	Takım	247	5.35	1.26			

Not. SBÖ: Spora Bağlılık Ölçeği, SYDÖ: Sportif Yaşam Doyum Ölçeği; * $p < .05$

Tablo 4, katılımcıların spor branşı değişkenine göre SBÖ ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$t_{(356)} = -2.23, p = .03$]. Test sonuçlarına göre takım sporu yapan katılımcıların SBÖ puanları ($6,17 \pm 0,97$) bireysel spor yapan katılımcılara göre anlamlı farklılık düzeyinde ($5,92 \pm 0,99$) daha yüksektir.

Sporcu öğrencilerin haftalık antrenman sıklığı değişkenine göre SBÖ [$F_{(2, 355)} = 4.15, p = .02$] ve SYDÖ [$F_{(2, 355)} = 6.31, p < .001$] ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Çoklu karşılaştırma test sonucuna göre 3 ve üzeri gün haftalık antrenman yapan sporcuların SBÖ puanları 1 gün antrenman yapanlardan; 2 ve 3 üzeri gün haftalık antrenman yapan sporcuların SYDÖ puanları 1 gün antrenman yapanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5).

SBÖ ve SYDÖ arasındaki ilişkinin ortaya koyulması için yapılan korelasyon testine göre SBÖ ve SYDÖ arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir, $r = .66, p < .001$. Farklı bir deyişle iki değişken birbirine bağlı olarak aynı yönde artmakta veya azalmaktadır (Tablo 6).

Tablo 5.

SBÖ ve SYDÖ puanlarının haftalık antrenman sıklığına göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Haftalık Antrenman Sıklığı	n	Ort.	SS	SD	F	p	Fark
SBÖ	1 Gün	45	5.77	1.23	2-355	4.15	.02*	-
	2 Gün	95	6.01	1.25				-
	3 +	218	6.20	1.32				3 ve üzeri>1 gün
SYDÖ	1 Gün	45	4.84	1.22	2-355	6.31	.00**	-
	2 Gün	95	5.11	1.25				2 kez>1 gün
	3 +	218	5.48	1.27				3 ve üzeri>1 gün

Not. SBÖ: Spora Bağlılık Ölçeği, SYDÖ: Sportif Yaşam Doyum Ölçeği; * $p < .05$, ** $p < .001$ **Tablo 6.**

SBÖ ve SYDÖ korelasyon sonuçları

SBÖ			
	n	r	p
SYDÖ	358	.66	.00**

Not. SBÖ: Spora Bağlılık Ölçeği, SYDÖ: Sportif Yaşam Doyum Ölçeği; * $p < .001$ **Tablo 7.**

SBÖ ve SYDÖ regresyon sonuçları

	B	SH	β	t	p
Sabit	3.414	.169	-	20.241	.00**
SBÖ	.506	.031	.655	16.370	.00**

Not. SBÖ: Spora Bağlılık Ölçeği, SYDÖ: Sportif Yaşam Doyum Ölçeği; SH: Standart Hata; ** $p < .001$; $R = .655$, $R^2 = .43$; $F_{(1, 356)} = 267.984$

SBÖ ve SYDÖ arasında uygulanan regresyon analizi sonucunda, sporcuların spora bağlılıklarının sportif yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve sporcuların spora bağlılıkları, sportif yaşam doyumunu algıları üzerindeki toplam varyansın %43'ünü açıkladığı tespit edilmiştir (Tablo 7). Sportif yaşam doyumunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) belirtilen gibidir: Sportif yaşam doyumunu = $3.414 + .506 \cdot \text{spora bağlılık}$.

4. Tartışma

Bu araştırma sporcu öğrencilerin spora bağlılıkları ve sportif yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgular sırasıyla değerlendirilip, literatürde yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırılıp tartışılmıştır.

Sportif faaliyetlerin insanların yaşamına kattığı pozitif etkileri (fiziksel, ruhsal ve zihinsel zindelik) ile birlikte bireylerin özgüvenlerinin gelişmesine, yaşadıkları gerilimlerin azalmasına, psikolojik sağlığına katkısına, canlı ve zinde etmesine katkı sağlamaktadır (Payne vd., 2006; Toros, 2002). Bu literatür bilgisine ilişkin mevcut araştırmada, sporcu öğrencilerin SBÖ ve SYDÖ aritmetik

ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde ortalamanın üzerinde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sporcu öğrencilerin spora bağlılıklarının ve spora özgü yaşam doyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Farklı çalışmalara göz atıldığında da sporun bireylerin yaşam doyumlarına olumlu katkıları görülmektedir (Dokuzoğlu vd., 2022; Kalkavan vd., 2021; Kara vd., 2020; Toy vd., 2020). SYDÖ puanlarının ortalamanın üzerinde yüksek sonuçlar elde edilmesi ile literatür karşılaştırmaları benzeşmektedir (Somoğlu, 2021). Yine literatürde birçok araştırmada (Baştuğ ve Duman, 2005; Mockeviçienė ve Savenkoviėnė, 2012; Nemcek, 2016; Özkara vd., 2015; Yazıcıoğlu vd., 2012; Ziolkowski vd., 2016) spora ve fiziksel aktivitelere aktif katılımın yaşam doyumunu arttırdığı belirtilmektedir.

Yaşamdan doyum almayı etkileyen eğitim durumu, dini tercih, medeni durum, iş yaşamı, cinsiyet, yaş ve benzeri demografik unsurlar bulunmaktadır (Karataş-Çamur, 1988). Bu araştırmaya dâhil edilen cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın katılımcıların SYDÖ puanlarının erkek katılımcılardan yüksek olduğu bulunmuştur. Somoğlu'nun (2021) yapmış olduğu araştırmasında sporcu öğrencilerin sportif yaşam doyum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre kadın sporcuların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Mevcut araştırma sonucunun kadınların lehine olması; Türk toplum yapısından kaynaklandığı ve bu fırsatı yakalamış kadın sporcuların spordan daha fazla memnuniyet duyması, yaşamlarında farklılık oluşturmamasından ve psikolojik iyi oluşlarını artırması gibi nedenlerden dolayı pozitif sportif yaşam doyumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Spora bağlılıkta ise cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. SBÖ puanlarının literatür ile karşılaştırıldığında araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar bulunsun da (Ekizoğlu, 2023; Fawver vd., 2020; Gülen vd., 2021; Yamaner ve Baskın, 2019; Yerlikaya, 2019) literatürde spora bağlılığın cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalarda kadın sporcuların spora bağlılıklarının daha yüksek olduklarını belirtmişlerdir (Aykora ve Dinçer, 2022; Kayhan vd., 2020; Kelecek ve Göktürk, 2017; Sivrikaya ve Biricik, 2019; Uzgur vd., 2021). Görüldüğü üzere literatürde kadın ve erkek sporcuların

yaşam doyumları ve spora bağlılıklarıyla ilgili henüz tam olarak fikir birliği bulunmamaktadır. Bu nedenle bu faktör göz önüne alınarak daha geniş kapsamlı ve farklı araştırma yöntemlerinin de dâhil edildiği araştırmalara ihtiyaç olduğu açıkça ortadadır. Kadın ve erkek sporcuların spordan beklentilerinin de ayrıntılı şekilde araştırılmasıyla cinsiyet faktörünün belirleyici rolü daha net anlaşılacaktır. Öyle ki farklı araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkması kadın ve erkek sporcuların spordan beklentilerinin farklı olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, spor özellikle branşları özelinde yapılan araştırmalarda bu farklılıkların oluşması sportif yaşam doyumunun ve spora bağlılığın spor branşlarına göre de değişebileceğini göstermektedir.

Spor yapma yılı değişkeni açısından analiz sonuçları 7-9 ve 10 ve üzeri yıl spor yapan sporcuların spora bağlılıkları 1-3 yıl spor yapanlardan yüksek bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde spor yılı arttıkça spora bağlılıkları da artmaktadır. Spora özgü yaşam doyumlarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat aritmetik ortalamalar bakıldığında spor yapma yılı ne kadar artarsa spora özgü yaşam doyumlarının da arttığı görülmektedir. Çalışmanın sonucu ile paralellik gösteren çalışmada da belirtildiği gibi belli bir amaç doğrultusunda zamanın çoğunluğunu sportif aktivitelere harcayarak spora katılım süresini artıran sporcuların spora bağlılık derecelerine de olumlu yansımaktadır (Can ve Kızılet, 2021). Farklı bir çalışmada da sporcu olma yaşı ilerledikçe bağlılığında ilerlediğini belirtilmiştir (Bavlı vd., 2011). Kalkavan ve diğerlerinin (2021) çalışmasında spor yılına bağlı egzersizlik bağımlılığının da arttığını belirtmiştir. Bisikletçilerle (Yerlikaya, 2019), kayakçılarla (Fawver vd., 2020), koşucularla (Uzgun vd., 2021) ve bocce sporcularıyla (Uluç ve Akçakoyun, 2021) yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmış, spora bağlılık ile sporda geçirilen zamanın pozitif yönde olduklarını belirtmişlerdir. Müsabakalarda yarışma, kendini kanıtlama, çevresel motivasyon ve sosyal etkileşimde bulunma gibi güçlü arzuların spora bağlılığı arttırdığı söylenebilir (Weiss ve Weiss, 2006; Wilson vd., 2004). Literatür incelendiğinde genel yargı spora kendini adanmış, sporu meslek olarak gören, ulusu, vatani ve bayrağı için mücadele eden sporcuların spora bağlılıkları yüksektir (Cox, 2012; Kalkavan vd., 2021; Kayhan vd., 2021). Spora bağlılık sonucu ile paralel olarak spora özgü yaşam doyumunun spor yılına bağlı arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzun süre sportif deneyimleri olan sporcuların sportif yaşam doyumlarının da yüksek olduğu literatürde de mevcuttur (Pense vd., 2011; Somoğlu, 2021).

Spor branşına (takım/bireysel) göre katılımcıların SBÖ puanları takım spor yapanların lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. SYDÖ puanları göz önüne alındığında ise spor branşına göre farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Araştırma bulgularının aksine Aykora ve Dinçer (2022) bireysel spor yapanların lehine fark tespit olup, bireysel spor yapan öğrenci sporcuların performans ve sportif

başarıya daha fazla odaklanabildiğini, takım sporları ile ilgilenenler ise grup dinamikleri açısından performans göstergeleri ve spor bakış açıları değiştiğini ifade etmiştir. Yine literatürde mevcut araştırmayla paralellik göstermeyen bireysel sporlarla ilgilenen sporcuların spora bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır (Siyahaş vd., 2020). Türker ve diğerlerinin (2021) COVID-19 salgın hastalığının devam ettiği süreçte gerçekleştirdikleri bir araştırmada ise takım sporcularında egzersiz bağımlılığının daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Mevcut araştırma da takım sporu ile ilgilenen katılımcıların ortalamalarının yüksek çıkması takım birlikteliği, etkileşim, takım ruhu ve inancının, birlikte kazanma ve kaybetmeyi paylaşması gibi nedenler spora bağlılıklarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Haftalık antrenman sıklığı değişkeni açısından değerlendirildiğinde katılımcıların SBÖ'den aldıkları puanlara bakıldığında 2 ve 3 gün üzeri haftalık antrenmana katılım sağlayanların spora bağlılıkları 1 gün katılım sağlayanlara göre daha yüksektir. SYDÖ puanları incelendiğinde ise 3 gün ve üzeri spor yapanların spora özgü yaşam doyumları 1 gün yapanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Literatürde bu bulguyu ele alan sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Uzgun ve diğerleri (2021) çalışmasında rekreasyonel koşucuların haftalık koşu mesafeleri arttıkça spora bağlılıklarının da arttığını belirtilmektedir. Spora özgü yaşam doyumunu inceleyen çalışmalarda (Somoğlu, 2021) haftalık uygulanan antrenman programlarının artması ile sportif yaşam doyumlarında arttığı ifade edilmiştir. Sporun genel yaşam felsefesi haline getirmek planlı olmayı ve sürekliliği gerekli kılmaktadır. Sportif yaşam doyumuna erişmek için spora olabildiğince katılım gösterip istifade etmek gereklidir. Dahası, bir işten uzun süre zevk almak, hoşnut olmak o işle ilgilenme süresiyle doğru orantılı olduğu düşünülmektedir.

SBÖ ve SYDÖ arasında oluşan ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguya bağlı olarak spora bağlılık arttıkça sportif yaşam düzeylerinin de doğru orantılı olarak pozitif arttığı söylenebilir. Regresyon analiz sonuçları incelendiğinde, sportif yaşam doyumunun %43'ünün spora bağlılık ile açıklandığı ortaya koyulmuştur. Ekizoğlu'nun (2023) yapmış olduğu araştırmasında, açık su yüzme sporcularının spor bağlılığı ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş ve spor bağlılığının yaşam doyumunu %47 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Han ve Polat (2022), kış sporu yapan milli sporcuların spora bağlılıklarının, yaşam doyumuna etkisini araştırmıştır. Mevcut araştırma sonuçları ile benzer olan çalışmanın bulgularına göre spor bağlılığı ile yaşam doyumunu arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kış sporu yapan milli sporcuların spora bağlılığının, yaşam doyumunu %15 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, sporcu öğrencilerin spora bağlılık ve sportif yaşam doyumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına genel bir betimleme

yapıldığında; kadın sporcu öğrencilerin sportif yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu, spor yapma yılı ve haftalık antrenman sıklığı arttıkça katılımcıların spora bağlılık ve yaşam doyumlarının arttığı tespit edilmiştir. Takım sporcularının da spora bağlılıklarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, spora bağlılık ve sportif yaşam doyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Diğer önemli bir sonuç ise, sportif yaşam doyumunu yordamada spora bağlılığın önemli bir rolünün olduğudur. Sonuç olarak, spora bağlılık arttıkça sportif yaşam doyumunun arttığı, spora bağlılık azaldıkça sportif yaşam doyumunun da azaldığı söylenebilir.

Mevcut araştırma sonuçlarından yola çıkarak özellikle cinsiyet ile ilgili literatürde genel bir fikir birliği olmadığı için bu parametrenin farklı bakış açılarıyla yeniden incelenmesi önerilebilir. Ayrıca, genel yaşam doyumunu çerçevesinde sportif yaşam doyumunu üzerinde etkisi olduğu bildirilen faktörlerin de ilerideki araştırmalarda dâhil edilip test edilmesi önerilmektedir. Diğer yandan bu araştırma Gümüşhane ili ile sınırlandırılmıştır. İleride yapılacak araştırmalar için farklı şehirlerin veya bölgelerin ele alınıp yeniden bu konunun ele alınması konuya farklı bakış açısı kazandırabilir. Mevcut araştırmada lise ve üniversite grupları olarak bir karşılaştırılmanın yapılmaması bu araştırmanın sınırlılıklarından sayılabilir. Bu nedenle, lise ve üniversite düzeyindeki gruplar için karşılaştırmalı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Son olarak, bu araştırmada spor türü olarak bireysel ve takım sporları olarak ele alınmıştır. Sonraki araştırmalarda branşlar özelinde (örn. Voleybol, Basketbol, Kayak, Kort Tenisi vb.) araştırmaların yapılması farklılıkların ortaya koyulması ve değerlendirilmesi açısından yerinde olacaktır. Literatüre bir özgünlük kazandıracığı ön görülmektedir.

Yazar Katkıları : Giriş: Birinci yazar, İkinci yazar. Yöntem: Üçüncü yazar, Bulgular: İkinci yazar, Tartışma: Birinci yazar, Üçüncü yazar.

Finansman : Bu araştırmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Araştırma verilerine sadece araştırmacı/araştırmacılar erişebilmektedir. Ancak dergi kurulu sorumlu yazardan talep ettiğinde verilere ulaşabileceklerdir.

Kaynakça

- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(2), 203-216.
- Atik, G. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kırıkkale İli Örneği)* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aykora, A. F. ve Dinçer, U. (2022). Spor bilimlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin spora bağlılık düzeyleri ve akademik başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.36415/dagcilik.1132538>
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi.
- Baştuğ, G., & Duman, S. (2010). Examining life satisfaction level depending on physical activity in Turkish and German societies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4892-4895. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.790>
- Bavlı, Ö., Kozanoğlu, M. E. ve Doğanay, A. (2011). Düzenli egzersize katılımın egzersiz bağımlılığı üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 150-153.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E. ve Kızılet, A. (2021). Düzenli olarak antrenman yapan bireylerin spor salonlarına yönelik hizmet kalitesi algılarının spora bağlılığa etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 5(3), 87-97.
- Casey, M., Harvey, J., Telford, A., Eime, R., Mooney A., & Payne, W. (2016). Patterns of time use among regional and rural adolescent girls: Associations with correlates of physical activity and health-related quality of life. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9(11), 931-935. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.02.004>
- Chubon, R. A. (1987). Development of a quality-of-life rating scale for use in health-care evaluation. *Evaluation and the Health Professions*, 10, 186-200. <https://doi.org/10.1177/016327878701000203>
- Cox, R. H. (2012). *Sport psychology: Concepts and applications* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Çevik, A., Özmaden, M., Tezcan, E. ve Dokuzoğlu, G. (2021). Öğretmenlerin serbest zaman ilgilenimlerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 784-790. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1003895>
- Dokuzoğlu, G., Çevik, A., Özmaden, M., Yıldız, Y. ve Tezcan, E. (2022). Gençlere Yönelik Egzersiz Bağımlılığı Ölçeği (GYEB): Bir ölçek uyarlama çalışması. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 644-653. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1096398>
- Dündar, S. (1993). Fakülte bilimsel atölyesinden: Teorik çerçeve duyulan tatmin kavramı. *Yönetim Dergisi*, 4(15), 49-55.
- Ekizoğlu, Ö. (2023). Açık su yüzme sporcularının spora bağlılıklarının yaşam doyumuna etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 7(1), 68-76. <https://doi.org/10.55238/seder.1260479>
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.
- Fawver, B., Cowan, R. I., Decouto, B. S., Lohse, K. R., Podlog, L., & Williams, A. M. (2020). Psychological characteristics, sport engagement, and performance in alpine skiers. *Psychology of Sport and Exercise*, 47, 101616. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101616>
- Guillén, F., & Martínez-Alvarado, J. R. (2014). The Sport Engagement Scale: An adaptation of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for the sports environment. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-24. <https://doi.org/10.1037/t46138-000>
- Gülen, Ö., Madak, E., Kumartaşı, M. ve Sönmez, H. O. (2021). Taekwondo sporcularının spora bağlılık düzeylerinin milli sporculuk durumları ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 10(3), 1-17.
- Han, T. ve Polat, E. (2022). Kış sporları ile ilgilenen sporcuların spora bağlılık ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.33689/sportmetre.1079970>
- Kalkavan, A., Terzi, E. ve Kayhan, R. F. (2021). Türkiye olimpik hazırlık merkezlerinde çalışma yapan sporcuların egzersiz bağımlılığı düzeylerinin araştırılması. *Spor Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-35.
- Kara, E., Beyazoğlu Bacı, G. ve Tatar, S. T. (2020). Fiziksel engelli sedanter bireyler ile aktif spor yapan fiziksel engelli bireylerin yaşam doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 154-165. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.643966>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karataş-Çamur, S. (1988). *Yaşlılarda yaşam doyumunu etkileyen etmenler* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kayhan, R. F., Bardakçı, S. ve Caz, Ç. (2020). Spora bağlılık ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2905-2922. <https://doi.org/10.15869/itobiad.676854>
- Kayhan, R. F., Kalkavan, A. ve Terzi, E. (2021). Fitness salonlarında spor yapan bireylerin egzersiz bağımlılığı düzeyleri ve ilişkili değişkenler. *Bağımlılık Dergisi*, 22(3), 248-256. <https://doi.org/10.51982/bagimli.893414>
- Kelecek, S. ve Göktürk, E. (2017). Kadın futbolcularda sporcu bağlılığının sporcu tükenmişliğini belirlemedeki rolü. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi BÜSBİD*, 2(2), 162-173.
- Koç, Ş. (1994). *Spor psikolojisine giriş*. Saray Medikal Yayıncılık.
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Jackson, S. A. (2007). Athlete engagement: II. Development and initial validation of the Athlete Engagement Questionnaire. *International Journal of Sport Psychology*, 38(4), 471-492.
- Mangan, C. (2018). *Interpersonal communication in college athletics* [Master dissertation, Western Illinois University].

- Mockevičienė, D., & Savenkoviėnė, A. (2012). Aspects of life quality of persons with physical disabilities. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 2(2), 84-93. <https://doi.org/10.15388/SW.2012.28203>
- Myers, D. G., & Diener, E. (1997). The science of happiness. *The Futurist*, 31, 27-33.
- Nemcek, D. (2016). Life satisfaction of people with disabilities: A comparison between active and sedentary individuals. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 1084-1088. <http://efsupit.ro/images/stories/3%20September2016/art%20173.pdf>
- Özkar, A. B., Kalkavan, A. ve Çavdar, S. (2015). Spor bilimleri alanında eğitim alan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin araştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(11), 336-346. <https://doi.org/10.14486/IJSCS293>
- Payne, L. L., Mowen, A. J., & Montoro-Rodriguez, J. (2006). The role of leisure style in maintaining the health of older adults with arthritis. *Journal of Leisure Research*, 38(1), 20-45. <https://doi.org/10.1080/00222216.2006.11950067>
- Pense, M., Demir, H. ve Yaman-Lesinger, F. (2011). Engelli sporcularda benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk University Journal Of Physical Education and Sport Science*, 13, 48-53.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Simons, J. P., Schmidt, G. W., & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.1123/jsep.15.1.1>
- Sivrikaya, M. H. ve Biricik, Y. S. (2019, 11-14 Nisan). Milli takım düzeyindeki elit kayakçıların sporcu bağlılık düzeylerinin incelenmesi [Bildiri sunumu]. 2. Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Siyahaş, A., Tükenmez, A., Avcı, S., Yalçınkaya, B. ve Çavuşoğlu, S. B. (2020). Bireysel ve takım sporu yapan sporcuların spor bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(34), 1310-1317. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.581>
- Somoğlu, M. B. (2021). *Sporcu öğrencilerin antrenör-sporcu ilişkileri, okul deneyimleri ve sportif yaşam doyumları* [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Somoğlu, M. B. & Cihan, H. (2022). Sportive life satisfaction scale: Adaptation study to Turkish culture. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(Special Issue 1), 531-547. <https://doi.org/10.38021/asbid.1194098>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Toros, T. (2002). Elit ve elit olmayan erkek basketbolcularda hedef yönelimi, güdüsel iklim ve yaşam doyumunu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 24-36.
- Toy, A. B., Toros, T., Gündoğan, U., Öğraş, E. B. ve Çetin, M. Ç. (2020). İşitme engelli güçsüzciler ile işitme engelli sedanter bireylerde bazı değişkenler açısından benlik saygısı ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive*, 3(2), 48-61.
- Turan, S. (2020). *Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimine yatkınlıkları ve beden eğitimi dersindeki sportmenlik davranışlarının incelenmesi* [Doktora tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış (örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından)*. Detay Yayıncılık.
- Türker, Ü. (2023). Rekreasyonel egzersize güdülenmenin yaşam doyumunu üzerindeki rolü: Yükseköğretim öğrencileri örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 288-298. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1230191>
- Türker, Ü. ve Kul, M. (2020). Huzurevinde yaşayan yaşlılarda egzersiz ve fiziksel aktivitelerin yaşam doyum düzeylerine etkisi. Ö. Karataş (Ed.), *Spor bilimlerinde akademik çalışmalar-2* içinde (ss. 211-222). Gece Kitaplığı.
- Türker, Ü., Yılmaz, A. K., Bostancı, Ö. ve Şebın, K. (2021). COVID-19 pandemisinde spor bilimleri alanlarındaki yükseköğretim öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ve egzersiz bağımlılığı. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), 1-20.
- Uluç, E. A. ve Akçakoyun, F. (2021). Bocce sporcularının hedef yönelimlerinin spora bağlılıkları üzerindeki rolü: Çanakkale ili örneği. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 424-437. <https://doi.org/10.38021/asbid.1034025>
- Uzgun, K., Pekel, H. A. ve Aydos, L. (2021). Rekreasyonel koşucuların spora bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Investigation Of The Sports Engagement Levels Of Recreational Runners*. 2(1) 62-82.
- Weiss, W. M., & Weiss, M. R. (2006). A longitudinal analysis of commitment among competitive female gymnasts. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 309-323. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.010>
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Carpenter, P. J., Hall, C., Hardy, J., & Fraser, S. N. (2004). The relationship between commitment and exercise behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(4), 405-421. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(03\)00035-9](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(03)00035-9)
- Yamaner, F. ve Başkan, S. (2019). *11. uluslararası spor camiası sempozyumunu tam metinleri*. Elektronik Kitap.
- Yazıcıoğlu, K., Yavuz, F., Göktepe, A. S., & Tan, A. K. (2012). Influence of adapted sports on quality of life and life satisfaction in sport participants and non-sport participants with physical disabilities. *Disability and Health Journal*. 5(4), 249-253. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2012.05.003>
- Yerlikaya, G. (2019). *Bisikletçilerin sporcu bağlılıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2019). *Egzersiz yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ziolkowski, A., Zubrzycki, I., Blachnio, A., Drobnik, P., Zaraska, B., & Moska, W. (2016). Sport activity on satisfaction with life and sense of coherence among physically disabled. *Balth J. Phys Act*. 8(4), 109-116. <https://doi.org/10.29359/BIHPA.08.4.12>



ENGLISH VERSION

1. Introduction

One of the main goals of humanity since its birth has been to lead a happy and peaceful life under good conditions. Life satisfaction of individuals is affected by many negative and positive individual and environmental factors (Çevik et al., 2021). Life satisfaction is people's enjoyment of life and positive evaluation of all conditions in their own lives. In other words, it can be seen as the pleasure and happiness that people get from the life that they shape according to their own will (Aşan & Erenler, 2008). When we examine the necessary conditions for life satisfaction, one of the situations we encounter is happiness (Chubon, 1987). Happiness is an important concept that philosophers, thinkers, artists and scientists have emphasized for centuries, and it is expressed as a state of emotion and well-being that people should seek only within themselves (Myers & Diener, 1997). How to achieve and maintain happiness is an indispensable quest for those who expect happiness.

Life satisfaction is one of the research areas of positive psychology on human life. The concept of life satisfaction, which is especially expressed with happiness, is also stated with different definitions. The connection between the goals and situations achieved, which creates the living standards according to their wishes, changes according to the results of the combination of the living conditions and experiences with the experiences they have, expresses life satisfaction (Atik, 2020; Dündar, 1993). In other words, it is one of the most important components that show how satisfied individuals are with their lives and current life flows and that these life processes become meaningful (Yıldırım, 2019). A different way of happiness and pleasure in life is to do sports. This concept, which is included in the literature as sporting life satisfaction, is the situation of evaluating the sporting life positively, such as making the evaluation of the sporting life of the individual within the rules, how he perceives the sporting life, whether he meets his expectations, wishes, desires and needs from sport, whether he experiences feelings such as being happy and experiencing pleasure (Somoğlu, 2021). In order to get satisfaction from sports life, it is necessary to be willing to do sports and to spare a certain amount of time. In other

words, the individual must have a connection with the sport.

Commitment refers to the obligations that individuals must fulfill and that are shown to individuals, ideas or groups, which can take place in every field including social feelings and where the value of loyalty is shown (Balay, 2014). In commitment, it is seen that the emotional, behavioral and attitudinal roles that the individual develops against his/her work are important (Tutar, 2016). The term commitment represents being fit, performing at a high level, surviving even in difficult situations and being strong. The term commitment to sports refers to the voluntary, passionate and determined participation of individuals in physical activity in order to achieve happiness and sportive efficiency (Lonsdale et al., 2007). In studies on commitment to sports, it has been observed that pleasure, opportunities and social support in every aspect of sports affect athlete participation (Scanlan et al., 1993). In addition, social needs such as being valued by the society, having friends and environment, being successful and gaining prestige play an important role in participation in sports (Koç, 1994). Therefore, it is thought that directing individuals to sports can positively affect their life satisfaction.

Participating in sports activities allows individuals to get satisfaction from life and to become a competent individual in all areas of life (Somoğlu & Cihan, 2022). In addition, it is also important in terms of managing the stress caused by the negativities encountered in daily life, getting to know oneself, creating positive thoughts and feelings for the environment, and a healthy life (Turan, 2020). Evaluating the positive aspects of sports on people in terms of life satisfaction can be considered as a different source of motivation in directing people to sports and their commitment to sports. In a study conducted by Casey et al. (2016), individuals who regularly do sports have higher life standards, Türker and Kul (2020) in their study on elderly people in nursing homes, regular physical exercise and sportive activities increase life satisfaction and active aging awareness in elderly individuals, In the study conducted by Türker (2023) on university students, recreational exercise motivation predicts satisfaction with life with a rate of

Sorumlu Yazar¹: Mustafa Barış Somoğlu, Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye, barissomoglu@gmail.com

Yazar² : Ömer Faruk Yazıcı, Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, omerfaruk.yazici@gop.edu.tr

Yazar³ : Serdar Taşkın, Öğretmen, Gazipaşa Ortaokulu, Türkiye, staskin129@gmail.com

34.1%, in the study conducted by Payne et al. (2006), taking part in sports activities adds positive satisfaction to life, Han and Polat (2022) on the athletes who are interested in winter sports, it is stated that commitment to sports contributes positively to the level of life satisfaction.

It is thought that it is important to know the effect of sports commitment status of students athletes who are interested in various sports branches at different levels and who do sports on their life satisfaction levels. Furthermore, the current study differs from other research in the literature due to the sample group examined and the various independent variables considered. In the light of this importance and information, this research aims to determine the effects of sportsman students' sports commitment on their level of satisfaction with sports life according to some variables and to determine the relationship between them. It is foreseen that the obtained results will contribute to the literature and will shed light on future studies. In addition, it is thought that the results will contribute to many sports trainers, trainers, sports managers and recreational leaders.

2. Method

2.1.Design

This study was conducted using a cross-sectional survey method within the framework of a quantitative approach (Karasar, 2012). Cross-sectional surveys are studies that typically involve larger samples compared to other research types and focus on determining participants' opinions or characteristics such as interests, skills, abilities, and attitudes regarding a specific topic or event. Additionally, in this method, data are collected at a single point in time (Büyüköztürk et al., 2012). The key aspect of this method is to describe and observe the phenomenon, individual, or object under investigation in its own context without attempting to alter the current state (Karasar, 2012).

2.2.Sample

The study group selected using the convenience sampling method during the 2022-2023 academic year consists of a total of 358 participants (265, or 74%, male and 93, or 26%, female) who are licensed athletes pursuing education at the high school and university levels and actively participating in sports in Gümüşhane Province. If the region in question is not a specific area, it refers to sampling conducted on easily accessible and available voluntary individuals within the immediate environment (Erkuş, 2009). With the convenience sampling method, the participants were provided with easy accessibility and an attitude in terms of money and time (Yıldırım & Şimşek, 2013).

190 (53.1%) aged 14-17, 77 (21.5%) aged 18-21, 43 (12%) aged 22-25 and 48 (13.4%) aged 26 and over participated in the study. 111 (31%) of the sample do individual sports and 247 (69%) of them do team sports. According to the participants' years of participation, 104 individuals (29.1%)

have played sports for one to three years, 110 individuals (30.7%) have played for four to six years, 80 individuals (22.3%) have played for seven to nine years, and 64 individuals (17.9%) have played for ten or more years. When the weekly training situations are examined, there are 45 people (12.6%) who do it once a week, 95 people (26.5%) who do it twice a week, and 218 people (60.9%) who train 3 times a week or more. 75 (20.9%) of the participants train for 1 hour a day, 196 (54.7%) train for 2 hours a day and 87 (24.3%) train for 3 hours or more per day. Of the participants, 45.5% (163) were low-income, 43% (154) medium-income, and 11.5% (41) high-income.

2.3.Procedure

The data collection process was conducted via Google Forms, a digital platform that facilitates convenient access for participants and expedites the completion of the process. This approach permitted the participants to respond to the survey questions in a convenient online setting. Furthermore, this platform facilitated the recruitment of a diverse sample and streamlined the data collection process. To ensure the integrity of the data, incomplete or incorrectly filled-out forms were excluded from the analysis. The remaining valid and acceptable forms were then transferred to a statistical package for evaluation.

2.3.1.Ethical disclosure

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken. This study was conducted with the permission granted by the decision of the Gümüşhane University Scientific Research and Publication Ethics Committee, dated 05/03/2023, numbered 2023/2, and document issue number E-95674917-108.99-169163.

2.4.Measures

2.4.1.Sport Engagement Scale (SES)

The scale developed by Guillén and Martinez-Alvarado (2014) was adapted into Turkish by Kayhan et al. (2020). It consists of a total of 10 items and two sub-dimensions (Vigor/Focus). Getting a high score from the sum of the items of the scale designed in the 7-point Likert Model indicates that the commitment to sports is high.

2.4.2.Sportive Life Satisfaction Scale (SLSS)

It was adapted from the life satisfaction scale by Mangan (2018) and adapted into Turkish by Somoğlu (2021). The scale is in a 5-item and 7-point Likert model, and the high scores obtained from the scale indicate that the participants have high sport-specific life satisfaction (Somoğlu & Cihan, 2022).

2.5. Data Analysis

The data collected via Google Forms were subjected to analysis using the SPSS (25.0) package program. First, the skewness and kurtosis values of the data were examined to ascertain whether they met the normality assumption within the range of +1.5 and -1.5. It was determined that the data were normally distributed (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). In this context, descriptive statistics (frequency, arithmetic mean, standard deviation), independent sample t-tests for pairwise comparisons of independent groups, and one-way analysis of variance (ANOVA) for comparisons involving more than two groups were employed as statistical methods. Additionally, correlation and regression tests were utilized to examine the relationships between the scales.

3. Results

In this section, the participants' descriptive statistics, gender, year of doing sports, sports branch, weekly training frequency, correlation and regression analysis results are included.

Table 1 shows the descriptive statistics results for the scores obtained from the Sports Engagement Scale (SES) and the Sportive Life Satisfaction Scale (SLSS).

Table 1.

Descriptive statistics on SES and SLSS scores

Scale	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Min.	Max.
SES	6.1	0.98	-1.23	1.45	1	7
SLSS	5.3	1.08	-1.14	1.07	1	7

Note. n = 358; SES: Sport Engagement Scale, SLSS: Sportive Life Satisfaction Scale

Accordingly, it was determined that the participants' commitment to sports was at a high level with an average of 6.1±0.98 points, and their sporting life satisfaction was close to high with an average of 5.3±1.08 points.

Table 2.

T-test results of SES and SLSS scores by gender

Scale	Gender	n	Mean	SD	df	t	p
SES	Female	93	6.06	0.97	356	-.39	.69
	Male	265	6.11	0.98			
SLSS	Female	93	5.53	1.05	356	2.22	.03*
	Male	265	5.22	1.33			

Note. SES: Sport Engagement Scale, SLSS: Sportive Life Satisfaction Scale; *p < .05

According to the gender variable of the participants, while the mean SES scores of the participants did not change depending on gender [t(356) = -.39, p = .69], the mean SLSS scores did not change depending on gender [t(356) = 2.22, p = .03]. According to the test results, the SLSS scores of the female participants (5.53±1.05) were significantly higher than the male participants (5.22±1.33) (Table 2).

Significant differences were found between the groups in the SES of the athletes depending on the year of doing sports [F(3, 354) = 3.74, p = .01]. According to the results of the multiple comparison test, it is seen that those who do sports for 7-9 years and 10 years or more show higher commitment to sports than those who do sports for 1-3 years (Table 3).

Table 4.

T-test results of SES and SLSS scores by sport branch

Scale	Sports Branch	n	Mean	SD	df	t	p
SES	Individual	111	5.92	0.99	356	-2.23	.03*
	Team	247	6.17	0.97			
SLSS	Individual	111	5.19	1.28	356	-1.09	.27
	Team	247	5.35	1.26			

Note. SES: Sport Engagement Scale, SLSS: Sportive Life Satisfaction Scale; *p < .05

Table 4 shows that there is a significant difference between the participants' mean SES scores according to the sport branch variable [t(356) = -2.23, p = .03]. According to the test results, the SES scores of the participants who do team sports (6.17±0.97) are significantly higher than the participants who do individual sports (5.92±0.99).

It shows that there is a significant difference between the mean scores of SES [F(2, 355) = 4.15, p = .02] and SLSS [F(2, 355) = 6.31, p < .001] according to the variable of weekly training frequency of the athlete students. According to the results of the multiple comparison test, the SES scores of the athletes who train for 3 or more days a week are as follows; It has been determined that the SLSS scores of the athletes who train for 2 and 3 days a week are higher than those who train for 1 day (Table 5).

Table 6.

SES and SLSS correlation results

	SES		
	n	r	p
SLSS	358	.66	.00**

Note. SES: Sport Engagement Scale, SLSS: Sportive Life Satisfaction Scale; p < .001

According to the correlation test performed to reveal the relationship between SES and SLSS, it is seen that there is a moderate, significant and positive relationship between SES and SLSS, r = .66, p < .001. In other words, two variables increase or decrease in the same direction depending on each other (Table 6).

Table 3.

ANOVA results of SES and SLSS scores by year of doing sports

Scale	Sports Year	n	Mean	SD	df	F	p	Difference
SES	1-3	104	5.85	0.92	3-354	3.74	.01*	-
	4-6	110	6.09	0.98				-
	7-9	80	6.24	0.96				7-9>1-3
	10+	64	6.30	0.91				10+>1-3
SLSS	1-3	104	5.08	1.22	3-354	1.75	.15	-
	4-6	110	5.41	1.24				-
	7-9	80	5.46	1.10				-
	10+	64	5.26	1.23				-

Note. SES: Sport Engagement Scale, SLSS: Sportive Life Satisfaction Scale; * $p < .05$

Table 5.

ANOVA results of SES and SLSS scores according to weekly training frequency

Scale	Weekly Training	n	Mean	SD	df	F	p	Difference
SES	1 Day	45	5.77	1.23	2-355	4.15	.02*	-
	2 Days	95	6.01	1.25				-
	3+	218	6.20	1.32				3+>1 day
SLSS	1 Day	45	4.84	1.22	2-355	6.31	.00**	-
	2 Days	95	5.11	1.25				2 days>1 day
	3+	218	5.48	1.27				3+>1 day

Note. SES: Sport Engagement Scale, SLSS: Sportive Life Satisfaction Scale; * $p < .05$, ** $p < .001$

Table 7.

SES and SLSS regression results

	B	SE	β	t	p
Constant	3.414	.169	-	20.241	.00**
SES	.506	.031	.655	16.370	.00**

Note. SES: Sport Engagement Scale, SLSS: Sportive Life Satisfaction Scale; SE: Standard Error; ** $p < .001$; $R = .655$, $R^2 = .43$; $F_{(1, 356)} = 267.984$

As a result of the regression analysis applied between SES and SBS, it was determined that the sports commitment of the athletes was a significant predictor of the satisfaction with sports life and it explained 43% of the total variance on the perceptions of sports commitment and satisfaction with sports life (Table 7). The regression equation (mathematical model) for predicting Sporting Life Satisfaction is stated that sporting life satisfaction = $3.414 + .506 \times \text{commitment to sport}$.

4. Discussion

This research was conducted in order to examine the sportsmanship students' commitment to sports and their satisfaction with sports life according to some variables and to reveal the relationship between them. In this section, the findings obtained are evaluated respectively, compared with other studies in the literature and discussed.

Along with the positive effects (physical, spiritual and mental vitality) that sports activities add to people's lives, they contribute to the development of self-confidence,

decrease the tensions they experience, their psychological health, and make them lively and fit (Payne et al., 2006; Toros, 2002). In the current study on this literature information, it is seen that the SES and SLSS arithmetic mean and standard deviation values of the athlete students are higher than the average. This shows that sportsman students have high commitment to sports and sports-specific life satisfaction. When different studies are examined, it is seen that sports contribute positively to the life satisfaction of individuals (Dokuzoğlu et al., 2022; Kalkavan et al., 2021; Kara et al., 2020; Toy et al., 2020). Comparisons of the literature are similar, with higher than average results in SLSS scores (Somoğlu, 2021). Again, in many studies in the literature (Baştuğ & Duman, 2010; Mockevičienė & Savenkovienė, 2012; Nemcek, 2016; Özkara et al., 2015; Yazıcıoğlu et al., 2012; Ziolkowski et al., 2016) the life satisfaction of active participation in sports and physical activities. indicated to increase.

There are demographic factors such as education level, religious preference, marital status, work life, gender, age and similar factors that affect satisfaction with life (Karataş-Çamur, 1988). When examined in terms of the gender variable included in this study, it was found that female participants' SLSS scores were higher than male participants. In the study conducted by Somoğlu (2021), it was shown that there is a significant difference in favor of female athletes according to the gender variable in the sports life satisfaction levels of athlete students. The current research result is in favor of women; It can be said that positive sporting life satisfaction is high due to reasons

such as the Turkish society structure and the fact that female athletes who have had this opportunity are more satisfied with sports, making a difference in their lives and increasing their psychological well-being. There was no significant difference in commitment to sports by gender. Although there are similar results with the results of the research when the SES scores are compared with the literature (Ekizoğlu, 2023; Fawver et al., 2020; Gülen et al., 2021; Yamaner & Baskın, 2019; Yerlikaya, 2019), there are studies in the literature that show that commitment to sports differs according to gender. They stated that the athletes' commitment to sports is higher (Aykora & Dinçer, 2022; Kayhan et al., 2020; Kelecek & Göktürk, 2017; Sivrikaya & Biricik, 2019; Uzgur et al., 2021). As can be seen, there is no consensus yet in the literature regarding the life satisfaction of male and female athletes and their commitment to sports. Therefore, considering this factor, it is clear that there is a need for more comprehensive studies that include different research methods. The determining role of the gender factor will be understood more clearly by investigating the expectations of female and male athletes from sports in detail. So much so that the emergence of different results in different studies suggests that the expectations of male and female athletes from sports may be different. In addition, the fact that these differences occur in studies conducted specifically on sports shows that satisfaction with sports life and commitment to sports can also vary according to sports branches.

In terms of the variable of years of doing sports, the results of the analysis showed that the sports commitment of the athletes who did sports for 7-9 and 10 years or more was higher than those who did sports for 1-3 years. When the arithmetic averages are examined, as the sports year increases, their commitment to sports also increases. No significant difference was found when looking at sport-specific life satisfaction. However, when the arithmetic averages are examined, it is seen that the more years of doing sports, the more sport-specific life satisfaction increases. As stated in the study, which is in parallel with the result of the study, it also positively affects the degree of commitment to sports of the athletes who spend most of their time on sports activities for a specific purpose, increasing their participation in sports (Can & Kızılet, 2021). In a different study, it was stated that as the age of being an athlete increases, the commitment progresses (Bavlı et al., 2011). In the study of Kalkavan et al. (2021), it was stated that exercise dependence increased due to the year of sports. Similar results were obtained in studies with cyclists (Yerlikaya, 2019), skiers (Fawver et al., 2020), runners (Uzgur et al., 2021) and bocce athletes (Uluç & Akçakoyun, 2021). they have stated. It can be said that strong desires such as competing in competitions, proving oneself, environmental motivation and social interaction increase sports commitment (Weiss & Weiss, 2006; Wilson et al., 2004). When the literature is examined, the general judgment is that athletes who are devoted to sports, see sports as a profession, and fight for their nation, homeland

and flag, have a high commitment to sports (Cox, 2012; Kalkavan et al., 2021; Kayhan et al., 2021). In parallel with the result of commitment to sport, it was concluded that sport-specific life satisfaction increased depending on the year of sport. It is also found in the literature that athletes with long-term sports experiences have high satisfaction with sports life (Pense et al., 2011; Somoğlu, 2021).

According to the sports branch (team/individual), the SES scores of the participants differ significantly in favor of those who do team sports. Considering the SLSS scores, no differentiation was found according to the sports branch. Contrary to the research findings, Aykora and Dinçer (2022) found a difference in favor of those who do individual sports and stated that student athletes who do individual sports can focus more on performance and sportive success, while those who are interested in team sports change their performance indicators and sports perspectives in terms of group dynamics. Again, there are studies in the literature that do not show parallelism with the current research, indicating that athletes who are interested in individual sports have higher commitment to sports (Siyahtaş et al., 2020). In a study conducted by Türker et al. (2021) during the ongoing COVID-19 epidemic, it was reported that exercise addiction is higher in team athletes. In the current study, the findings suggest that the reasons such as the high average of the participants who are interested in team sports, team unity, interaction, team spirit and belief, sharing winning and losing together are effective in their commitment to sports.

When evaluated in terms of the weekly training frequency variable, when the scores of the participants in SBI are examined, the commitment of those who participate in weekly training for 2 and 3 days is higher than those who participate in 1 day. When the SLSS scores were examined, it was found that the sports-specific life satisfaction of those who did sports for 3 days or more were higher than those who did sports for 1 day. There is a limited number of studies in the literature addressing this finding. In the study of Uzgur et al. (2021), it is stated that as the weekly running distance of recreational runners increases, their commitment to sports also increases. In studies examining sport-specific life satisfaction (Somoğlu, 2021), it was stated that with the increase in weekly training programs, sporting life satisfaction increased. Making sports a general philosophy of life requires planning and continuity. In order to achieve sporting life satisfaction, it is necessary to participate and benefit from sport as much as possible. Moreover, it is thought that enjoying and being satisfied with a job for a long time is directly proportional to the time it takes to deal with that job.

It was observed that the relationship between SES and SLSS was positive and moderate. Depending on this finding, it can be said that as the commitment to sport increases, the level of sporting life increases positively in direct proportion. When the results of the regression analysis were examined, it was revealed that 43% of the satisfaction

with sports life was explained by the commitment to sports. In the study of Ekizoğlu (2023), a positive and significant relationship was found between sports commitment and life satisfaction of open water swimmers, and it was concluded that sports commitment explains life satisfaction by 47%. Han and Polat (2022) investigated the effect of sports commitment of national athletes engaged in winter sports on life satisfaction. Likewise, a positive and significant relationship was found between sports commitment and life satisfaction. In addition, it was concluded that the commitment of national athletes who do winter sports to sports explains their life satisfaction by 15%.

As a result, it has been determined that the sportsman students have a high level of commitment to sports and sports life satisfaction. When a general description is made of the research findings; It has been determined that female athlete students have higher satisfaction with sports life, and as the number of years of doing sports and the frequency of weekly training increase, the participants' commitment to sports and life satisfaction increase. It has been observed that team athletes are also more committed to sports. In addition, it has been observed that there is a moderately significant positive relationship between sports commitment and sports life satisfaction. Another important result is that commitment to sports has an important role in predicting sporting life satisfaction. As a result, it can be said that as sports commitment increases, sports life satisfaction increases, and sports life satisfaction decreases as sports commitment decreases.

Based on the current research results, it can be suggested that this parameter be re-examined from different perspectives, especially since there is no general consensus in the literature on gender. In addition, it is recommended that the factors reported to have an effect on satisfaction with sporting life within the framework of general life satisfaction should be included and tested in future studies. On the other hand, this research is limited to Gümüşhane province. Taking different cities or regions as a basis for future research and reconsidering this issue may bring a different perspective to the subject. The lack of a comparison between high school and university groups in the current study can be considered a limitation. Therefore, it is recommended to conduct comparative studies for high school and university level groups. Finally, in this study, individual and team sports were handled as a type of sport. In future research, it will be appropriate to carry out researches specific to branches (e.g. Volleyball, Basketball, Skiing, Court Tennis etc.) in terms of revealing and evaluating the differences. It is foreseen that it will bring an originality to the literature.

Author Contributions : Introduction: First author, Second author. Method: Third author. Results: Second author. Discussion: First author, Third author.

Funding : In this study, no financial support was received.

Conflict of Interest : There is no conflict of interest in this study.

Data Availability : Only the researcher(s) have access to the research data. However, the editorial board will be able to access the data upon request from the corresponding author.

References

- Aşan, Ö., & Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(2), 203-216.
- Atik, G. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kırıkkale İli Örneği)* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aykora, A. F., & Dinçer, U. (2022). Spor bilimlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin spora bağlılık düzeyleri ve akademik başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.36415/dagcilik.1132538>
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi.
- Baştuğ, G., & Duman, S. (2010). Examining life satisfaction level depending on physical activity in Turkish and German societies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4892-4895. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.790>
- Bavlı, Ö., Kozanoğlu, M. E., & Doğanay, A. (2011). Düzenli egzersize katılımın egzersiz bağımlılığı üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 150-153.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E., & Kızılet, A. (2021). Düzenli olarak antrenman yapan bireylerin spor salonlarına yönelik hizmet kalitesi algılarının spora bağlılığa etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 5(3), 87-97.
- Casey, M., Harvey, J., Telford, A., Eime, R., Mooney A., & Payne, W. (2016). Patterns of time use among regional and rural adolescent girls: Associations with correlates of physical activity and health-related quality of life. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9(11), 931-935. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.02.004>
- Chubon, R. A. (1987). Development of a quality-of-life rating scale for use in health-care evaluation. *Evaluation and the Health Professions*, 10, 186-200. <https://doi.org/10.1177/016327878701000203>
- Cox, R. H. (2012). *Sport psychology: Concepts and applications* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Çevik, A., Özmaden, M., Tezcan, E., & Dokuzoğlu, G. (2021). Öğretmenlerin serbest zaman ilgilenimlerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 784-790. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1003895>
- Dokuzoğlu, G., Çevik, A., Özmaden, M., Yıldız, Y., & Tezcan, E. (2022). Gençlere Yönelik Egzersiz Bağımlılığı Ölçeği (GYEB): Bir ölçek uyarlama çalışması. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 644-653. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1096398>
- Dündar, S. (1993). Fakülte bilimsel atölyesinden: Teorik çerçeve duyulan tatmin kavramı. *Yönetim Dergisi*, 4(15), 49-55.
- Ekizoğlu, Ö. (2023). Açık su yüzme sporcularının spora bağlılıklarının yaşam doyumuna etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 7(1), 68-76. <https://doi.org/10.55238/seder.1260479>
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.
- Fawver, B., Cowan, R. I., Decouto, B. S., Lohse, K. R., Podlog, L., & Williams, A. M. (2020). Psychological characteristics, sport engagement, and performance in alpine skiers. *Psychology of Sport and Exercise*, 47, 101616. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101616>
- Guillén, F., & Martínez-Alvarado, J. R. (2014). The Sport Engagement Scale: An adaptation of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for the sports environment. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-24. <https://doi.org/10.1037/t46138-000>
- Gülen, Ö., Madak, E., Kumartaşı, M., & Sönmez, H. O. (2021). Taekwondo sporcularının spora bağlılık düzeylerinin milli sporculuk durumları ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 10(3), 1-17.
- Han, T., & Polat, E. (2022). Kış sporları ile ilgilenen sporcuların spora bağlılık ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.33689/sportmetre.1079970>
- Kalkavan, A., Terzi, E., & Kayhan, R. F. (2021). Türkiye olimpik hazırlık merkezlerinde çalışma yapan sporcuların egzersiz bağımlılığı düzeylerinin araştırılması. *Spor Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-35.
- Kara, E., Beyazoğlu Bacı, G., & Tatar, S. T. (2020). Fiziksel engelli sedanter bireyler ile aktif spor yapan fiziksel engelli bireylerin yaşam doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 154-165. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.643966>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karataş-Çamur, S. (1988). *Yaşlılarda yaşam doyumunu etkileyen etmenler* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kayhan, R. F., Bardakçı, S., & Caz, Ç. (2020). Spora bağlılık ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2905-2922. <https://doi.org/10.15869/itobiad.676854>
- Kayhan, R. F., Kalkavan, A., & Terzi, E. (2021). Fitness salonlarında spor yapan bireylerin egzersiz bağımlılığı düzeyleri ve ilişkili değişkenler. *Bağımlılık Dergisi*, 22(3), 248-256. <https://doi.org/10.51982/bagimli.893414>
- Kelecek, S., & Göktürk, E. (2017). Kadın futbolcularda sporcu bağımlılığının sporcu tükenmişliğini belirlemedeki rolü. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi BÜSBİD*, 2(2), 162-173.
- Koç, Ş. (1994). *Spor psikolojisine giriş*. Saray Medikal Yayıncılık.
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Jackson, S. A. (2007). Athlete engagement: II. Development and initial validation of the Athlete Engagement Questionnaire. *International Journal of Sport Psychology*, 38(4), 471-492.
- Mangan, C. (2018). *Interpersonal communication in college athletics* [Master dissertation, Western Illinois University].

- Mockevičienė, D., & Savenkoviėnė, A. (2012). Aspects of life quality of persons with physical disabilities. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 2(2), 84-93. <https://doi.org/10.15388/SW.2012.28203>
- Myers, D. G., & Diener, E. (1997). The science of happiness. *The Futurist*, 31, 27-33.
- Nemcek, D. (2016). Life satisfaction of people with disabilities: A comparison between active and sedentary individuals. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 1084-1088. <http://efsupit.ro/images/stories/3%20September2016/art%20173.pdf>
- Özkar, A. B., Kalkavan, A., & Çavdar, S. (2015). Spor bilimleri alanında eğitim alan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin araştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(11), 336-346. <https://doi.org/10.14486/IJSCS293>
- Payne, L. L., Mowen, A. J., & Montoro-Rodriguez, J. (2006). The role of leisure style in maintaining the health of older adults with arthritis. *Journal of Leisure Research*, 38(1), 20-45. <https://doi.org/10.1080/00222216.2006.11950067>
- Pense, M., Demir, H., & Yaman-Lesinger, F. (2011). Engelli sporcularda benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk University Journal Of Physical Education and Sport Science*, 13, 48-53.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Simons, J. P., Schmidt, G. W., & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.1123/jsep.15.1.1>
- Sivrikaya, M. H., & Biricik, Y. S. (2019, 11-14 Nisan). Milli takım düzeyindeki elit kayakçıların sporcu bağlılık düzeylerinin incelenmesi [Bildiri sunumu]. 2. Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Siyahaş, A., Tükenmez, A., Avcı, S., Yalçınkaya, B., & Çavuşoğlu, S. B. (2020). Bireysel ve takım sporu yapan sporcuların spor bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(34), 1310-1317. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.581>
- Somoğlu, M. B. (2021). *Sporcu öğrencilerin antrenör-sporcu ilişkileri, okul deneyimleri ve sportif yaşam doyumları* [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Somoğlu, M. B., & Cihan, H. (2022). Sportive life satisfaction scale: Adaptation study to Turkish culture. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(Special Issue 1), 531-547. <https://doi.org/10.38021/asbid.1194098>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Toros, T. (2002). Elit ve elit olmayan erkek basketbolcularda hedef yönelimi, güdüsel iklim ve yaşam doyumunu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 24-36.
- Toy, A. B., Toros, T., Gündoğan, U., Öğraş, E. B., & Çetin, M. Ç. (2020). İşitme engelli güçsüzler ile işitme engelli sedanter bireylerde bazı değişkenler açısından benlik saygısı ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive*, 3(2), 48-61.
- Turan, S. (2020). *Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimine yakınlıkları ve beden eğitimi dersindeki sportmenlik davranışlarının incelenmesi* [Doktora tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış (örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından)*. Detay Yayıncılık.
- Türker, Ü. (2023). Rekreasyonel egzersize güdülenmenin yaşam doyumunu üzerindeki rolü: Yükseköğretim öğrencileri örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 288-298. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1230191>
- Türker, Ü., & Kul, M. (2020). Huzurevinde yaşayan yaşlılarda egzersiz ve fiziksel aktivitelerin yaşam doyum düzeylerine etkisi. Ö. Karataş (Ed.), *Spor bilimlerinde akademik çalışmalar-2* içinde (ss. 211-222). Gece Kitaplığı.
- Türker, Ü., Yılmaz, A. K., Bostancı, Ö., & Şebini, K. (2021). COVID-19 pandemisinde spor bilimleri alanlarındaki yükseköğretim öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ve egzersiz bağımlılığı. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), 1-20.
- Uluç, E. A., & Akçakoyun, F. (2021). Bocce sporcularının hedef yönelimlerinin spora bağlılıkları üzerindeki rolü: Çanakkale ili örneği. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 424-437. <https://doi.org/10.38021/asbid.1034025>
- Uzgun, K., Pekel, H. A., & Aydos, L. (2021). Rekreasyonel koşucuların spora bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Investigation Of The Sports Engagement Levels Of Recreational Runners*, 2(1) 62-82.
- Weiss, W. M., & Weiss, M. R. (2006). A longitudinal analysis of commitment among competitive female gymnasts. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 309-323. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.010>
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Carpenter, P. J., Hall, C., Hardy, J., & Fraser, S. N. (2004). The relationship between commitment and exercise behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(4), 405-421. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(03\)00035-9](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(03)00035-9)
- Yamaner, F., & Başkan, S. (2019). *11. uluslararası spor camiası sempozyumunu tam metinleri*. Elektronik Kitap.
- Yazıcıoğlu, K., Yavuz, F., Göktepe, A. S., & Tan, A. K. (2012). Influence of adapted sports on quality of life and life satisfaction in sport participants and non-sport participants with physical disabilities. *Disability and Health Journal*, 5(4), 249-253. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2012.05.003>
- Yerlikaya, G. (2019). *Bisikletçilerin sporcu bağlılıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2019). *Egzersiz yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ziolkowski, A., Zubrzycki, I., Blachnio, A., Drobnik, P., Zaraska, B., & Moska, W. (2016). Sport activity on satisfaction with life and sense of coherence among physically disabled. *Balth J. Phys Act*, 8(4), 109-116. <https://doi.org/10.29359/BIHPA.08.4.12>



Examining the Experiences of Creating Environmental Awareness and Social Participation Perception with Web 2.0 Based Digital Tools

Türkan Çelik¹

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1339425

Received: 08.08.2023

Revised: 11.07.2024

Accepted: 14.07.2024

Keywords:

Web 2.0 Based Digital Tools,
Environmental Awareness,
Social Participation,
Social Studies,
Phenomenological Pattern

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the experiences of social studies teacher candidates in creating environmental awareness and social participation perception with Web 2.0-based digital tools. The study was designed in a phenomenological pattern, one of the qualitative research methods. The participants of the study consisted of 23 social studies teacher candidates selected in the context of criterion sampling from purposive sampling techniques. Participating teachers designed and shared activities with different contents in the context of environmental-themed studies with Web 2.0-based digital tools in the process. The data obtained from the experiences of the participants were analyzed with the content analysis technique, and three main themes related to the natural environment, the elderly and children in our environment were reached in the results of the study. In all three themes, common statements were reached that appropriate activities and materials were created, the activities were integrated with field and pedagogical information, and the use of technology and social media was given importance in the studies. Regarding the environmental theme, the idea of creating a perception of sensitivity to the natural environment has emerged. In addition, in the context of the elderly people around us, it has been seen that it is aimed at contributing to the creation of a healthy society. It has been determined that it is desired to bring the young generation and the elderly together, to make the elderly feel that they are not forgotten and to draw attention to age discrimination. In the context of the children theme, it has been determined that attention is being drawn to child education during the pandemic process and that efforts are being made to ensure that children learn the rules of living in society.

Web 2.0 Temelli Dijital Araçlarla Çevre Farkındalığı ve Sosyal Katılım Algısı Oluşturma Çalışmalarına Yönelik Deneyimlerin İncelenmesi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1339425

Yükleme: 08.08.2023

Düzeltilme: 11.07.2024

Kabul: 14.07.2024

Anahtar Kelimeler:

Web 2.0 Temelli Dijital Araçlar,
Çevre Farkındalığı,
Sosyal Katılım,
Sosyal Bilgiler,
Fenomenolojik Desen

ÖZ

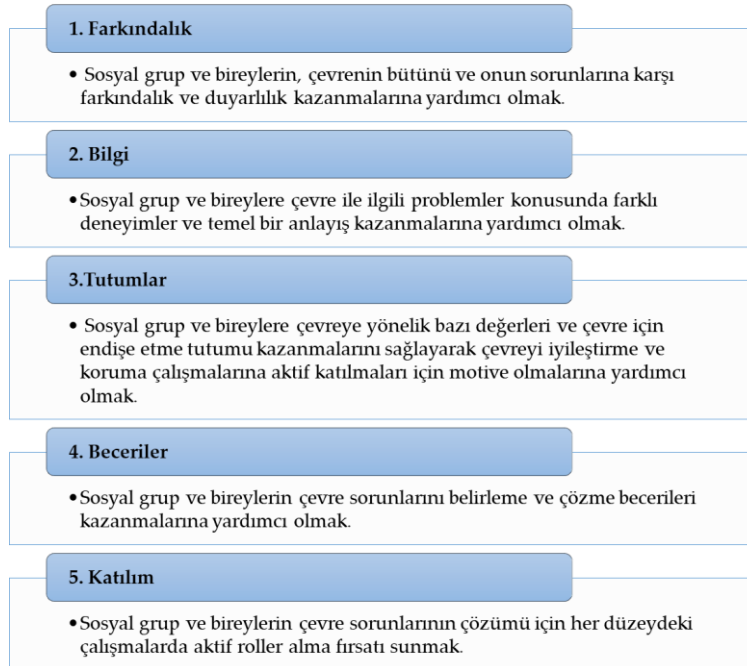
Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 temelli dijital araçlarla çevre farkındalığı ve sosyal katılım algısı oluşturma çalışmalarına ilişkin deneyimlerinin incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme bağlamında seçilen 23 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcı öğretmen adayları süreçte Web 2.0 temelli dijital araçlarla çevre temalı çalışmalar bağlamında farklı içeriklerde etkinlikler tasarlayarak bunları paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimlerinden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiş olup, çalışma sonuçlarında doğal çevreye, çevremizdeki yaşlılara ve çocuklara ilişkin üç ana temaya ulaşılmıştır. Her üç temada da amaca uygun etkinlik ve materyallerin oluşturulduğu, etkinliklerin alan ve pedagojik bilgileriyle bütünleştirildiği, yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği şeklindeki ortak ifadelere ulaşılmıştır. Çevre teması bağlamında; doğal çevreye duyarlılık algısı oluşturma düşüncesi ortaya çıkmıştır. Ayrıca çevremizdeki yaşlı insanlar teması bağlamında; sağlıklı bir toplum oluşturmaya katkı sunmanın amaçlandığı görülmüştür. Genç nesille yaşlı nesli buluşturmak, yaşlılara unutulmadıklarını hissettirmek ve yaş ayrımcılığına dikkat çekilmek istendiği tespit edilmiştir. Çocuklar teması bağlamında ise; pandemi sürecinde çocuk eğitimine dikkat çekilmeye çalışıldığı ve çocukların toplumda yaşama kurallarını öğrenmelerini sağlamaya dönük çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir.

1. Giriş

İnsanlar yaşadığı çevre ile sürekli bir etkileşim içerisinde. Zaman zaman insanın öznesi ya da tanığı olduğu birçok çevre olayı yaşanmaktadır. “Bir şeyin dolay, yakını, etrafı”, “kişinin içinde bulunduğu ortam” (Türk Dil Kurumu [TDK], 1932) gibi tanımları bulunan çevre kavramı aslında insanın etrafını, yaşadığı yeri çevreleyen her şeydir. Çevre günümüz dünyasında doğal, ekonomik, kültürel değerlerin bir bütünü olarak ele alınmakla birlikte insanlar ile diğer bütün canlı ve cansız varlıkların tamamı olarak değerlendirilmektedir (Fettahlıoğlu, 2021, s. 132). Çevrenin içerisinde; insanlar, yerler, doğal çevreler vb. yer alır. Günümüzde çevre her ne kadar doğal çevre gibi algılsa da çevre içeriği geniş ve birçok şeyi barındırır. Ancak çevrenin önemli aktörlerinden olan insanlar zaman içerisinde bilim, teknoloji ve sanayi gibi alanlarda oldukça ileri gitmiştir. Bu alanlardaki gelişmeler bir yandan günlük hayatlarını kolaylaştıracak ürünlerin yapılmasını sağlarken öte yandan doğal çevrenin yanlış kullanımı ve tahribatına da neden olmuştur. Zira çevre, sanayileşme ile birlikte daha fazla soruna maruz kalmış ve bu anlamda sanayileşme çevre sorunları açısından bir dönüm noktası olmuştur. Sanayileşme öncesinde insanın çevreye verdiği zararlar doğanın kendisini yenileyebilme özelliği ile giderilebilmiştir. Ancak sanayileşme sonrasında aşırı çevre sorunları karşısında doğanın kendini yenileyebilme özelliği de yetersiz kalmış ve bu durum karşısında yine sorunların kaynağı olan insanların destek ve müdahalesine ihtiyaç duyulmuştur. Nitekim Sanayi Devrimi sonrası hızlı fabrikalaşma, beraberinde doğal kaynakların tükenmesi ve çevresel yıkım gibi sorunları da getirmiştir (Ergün, 2009). Dahası teknolojinin her alanda gittikçe daha fazla kullanılması sonucu hava kirliliği ve diğer çevre sorunları tüm dünya insanlarını rahatsız edecek bir boyuta ulaştığından çevre

konferansları ve bu konudaki uluslararası sözleşmeler için önemli bir adım olan Uluslararası Çevre Konferansı 1972’de Stockholm’de yapılmıştır. İlerleyen süreçlerde ise Birleşmiş Milletler Hükümetler Arası Çevre Eğitimi Konferansı (1977), Birleşmiş Milletler I. Dünya İklim Konferansı, Nairobi Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (1982), Ortak Geleceğimiz adlı Brundland Raporu (1987), II. Dünya İklim Konferansı (1990), Rio Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (1992), Kyoto Protokolü (1997), Birleşmiş Milletler Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi (2002) şeklinde çevre sorunlarına çözüm ve çevreye yönelik farkındalık kazandırmak amaçlı toplantılar düzenlenmiştir (Karataş, 2021, s. 6). Dolayısıyla insanların çevresinde yaşanan olaylardan kendilerini soyutlamaları mümkün olmamakla birlikte yaşanan olayların çözümü için aktif roller üstlenerek katılım becerisine sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu becerinin kazandırılması ise ancak eğitim ile mümkündür. Çevre eğitimi için 1975’te Belgrad’da düzenlenen çevre çalıştay ve sonrasında 1977 yılında Tiflis’te düzenlenen çevre kongresi ile bazı genel amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlara ilişkin kategoriler Şekil 1’de sunulmuştur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] ve United Nations Environment Programme [UNEP], 1977, ss. 26-27).

Şekil 1’de yer alan kategorilere özgü becerilerin kazandırılmasında şüphesiz en önemli görevlerden biri eğitim kurumlarının dinamikleri olan öğretmenlere düşmektedir. Zira gün geçmiyor ki dünyada bir çevre sorunu ya da çevre felaketi yaşanmasın. Bu anlamda yaşanan sorunlara duyarlı aynı zamanda sorunların çözümünde de aktif ve katılımcı roller alabilen çevre okuryazarı vatandaşların yetiştirilmesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin de büyük sorumluluğu olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Çevre konusundaki genel amaçlara ilişkin kategoriler (UNESCO ve UNEP, 1977, ss. 26-27)

1.1.Sosyal Bilgiler Eğitiminde Web 2.0 Temelli Araçlarla Çevre Farkındalığı ve Katılım Becerisi Oluşturma

İnsanların sosyal hayatını kolaylaştırmak amacı ile gerekli olan her türlü bilgiyi içeren sosyal bilgiler eğitimi, ülkelerin kültürleri, yaşam tarzları doğrultusunda ilköğretim düzeyindeki öğrencilere kazandırılmaktadır. Bizim ülkemizdeki Sosyal bilgiler eğitimi ile de kazandırılmak istenen özelliklerden biri demokratik sürece aktif bir şekilde katılım sağlayan vatandaşlar yetiştirmektir (Doğanay, 2008, s. 78). Ancak Küreselleşmenin etkisiyle vatandaşlık kavramında da değişimler yaşanmış olup yeni vatandaşlık anlayışında “sosyal sorumluluk” ile “bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma” kavramları vurgulanmaktadır (Uydaş ve Genç, 2015, s. 417). Katılım kavramının ilişkili olduğu bir diğer yön de aktif vatandaşlık olup bu bağlamda aktif vatandaşlık için katılım gereklidir (de Weerd vd., 2005). Öyle ki “katılım” eylemi “herhangi bir şeyin içinde yer almak, oluşumuna, gelişimine, paylaşımına ortak olmak, seyirci olmanın dışında yer almak” şeklinde tanımlanmıştır (Kaypak, 2012, s. 174). Eriksson (2005, s. 130) katılım kavramına ilişkin tanımlarda fikir birliğinin olmadığını ancak literatürde katılım kavramının kişisel ve çevresel faktörlerle bağlantılı bir şekilde açıklandığını belirtmektedir. Bu bağlamda katılım kavramının tanımlanmasında sorumluluk/görev, motivasyon, algı, etkinlik, önkoşullar ve yaşam şartları gibi konuların yer aldığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Conrad ve Hedin (1977, s. 51) de katılım kavramı ile gençlerin öncelikli olarak sosyal konuları ve problemleri çözüme veya iyileştirme ile ilgili etkinlikler başta olmak üzere toplum hayatına doğrudan katılımın anlaşıldığını belirtmektedir. Ayrıca katılım ile amaçlanan şeyin kamu ile ilgili konularda sadece konuşmak değil onlarla ilgili bir şeyler yapmak (eyleme geçmek) olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bireylerin kişisel ve çevresel faktörlere ilişkin sorunları odağa alıp bu konuda görev, sorumluluk ve eylemlilik halinde olmaları gerekmektedir. Katılım becerisinin önemli ve gerekli olduğu konuların başında da şüphesiz çevre sorunları gelmektedir. Bu anlamda çevre eğitimini katılımlı bir şekilde çocuklara kazandırma konusunda ilk akla gelen kişilerin öğretmenler olduğu aşikârdır. Zira öğretmenlerin, mesleğe henüz atanmadan eğitim aldıkları fakültelerden bu gibi bilgi ve becerilerle donanmış olarak mezun olmalarının, çevre bilincine sahip nesillerin yetişmesinde öncelikli adım olduğu söylenebilir. Bu anlamda öğretmen adaylarının fakültelerde yetiştirilme süreçlerinde “katılım” ve “çevre bilinci” geliştirmeleri gerektiği, çevre bilinçlerinin sadece teorik bilgilerden ibaret olmaması gerektiği söylenebilir. Zira Erten (2004, s. 4) çevre bilincine sahip bireyi; atıkların azaltılması konusunda çaba harcayan, enerji tasarrufunda tutumlu davranan, suyu tasarruflu kullanan, alışverişlerde depozitolu ürün kullanan, satın alacağı ürünlerde çevreye oluşturabileceği zararlara dikkat eden, çevreye zarar veren kişileri uyaran veya yetkililere haber veren kişiler şeklinde ifade etmiştir. Ancak birey bu konuda hiçbir şey yapmıyor ve çevre dostu

davranışlar sergilemiyorsa, eylemde bulunmuyorsa o kişinin çevreye yönelik teorik bilgilerinin derinliği hiçbir anlam ifade etmez. Bu anlamda çevreye yönelik farkındalık ve katılım becerisinin ancak deneyimlere dayalı eğitimle sağlanacağı söylenebilir. Eğitimle çocuğa çevreyi tanımak ve çevreyi korumak anlamında iki başlıklı bir eğitim verilebilir. Özellikle daha küçük yaşlardan itibaren çocuğa çevresini tanıtırken; çevresinin içerdiği nesne, değer ve kişilerle kendisine ait olduğu bilinci verilmelidir. Örneğin okulumuz, apartmanımız, bahçemiz şeklinde çocuğa ait çevre tanıtılarak çocukta çevre aidiyeti duygusu geliştirilebilir. Bu şekilde çocuk kendisine ait olan şeyi daha çok sahiplenir ve onu koruma konusunda da olumlu tutum kazanabilir. Örneğin çevresine sahip çıkıp koruması için çocuğa; dağıttığı oyuncakları toplaması, odasını düzenlemesi, anaokulunda etkinlik sonrası dağıttığı oyuncak ve materyali toplaması, arkadaşlarını da toplaması için uyarması şeklindeki görevlerin verilmesi önem taşır. Bu davranışların çocuğa kazandırılması sürecinde model olma, rol oynama, drama, filmlerin kullanımı, örnek olay gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir (İleri, 1998, ss. 4-5). Özellikle sosyal bilgiler öğretiminde kazandırılması gereken iki önemli beceri olan “sosyal katılım” ve “çevre okuryazarlığı” becerilerinin (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) bireylere kazandırılmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları daha da önem kazanmaktadır. Zira Sosyal bilgiler, insanı ilgilendiren birçok sosyal disiplini bünyesinde barındırmakta olup sosyal hayatta insanların yaşadıkları topluluk ve çevrede sağlıklı bir yaşam sürmelerinde gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması esasını barındırmaktadır. Öte yandan Sosyal bilgiler öğretiminde çevre farkındalığı ve sosyal katılım sağlama sürecinde öğretmenler klasik yöntem tekniklerin yanı sıra yeni Web teknolojilerinden de etkin bir şekilde faydalanabilirler. Nitekim literatürde (Aydın ve Çelik, 2024; Çelik, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2021c, 2023; Çelik ve Tepe, 2022; Yaylak, 2017) sosyal bilgiler öğretim sürecinde Web teknolojilerinin kullanımının olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Web teriminin ise Türkçe kelime karşılığı “ağ” anlamına gelmekte olup temelde internet üzerinde yer alan servislerden biridir. Bu servis aracılığıyla internet üzerinden yazı, grafik, resim, ses ve video şeklindeki dokümanlar başka mekân ve zamandaki bilgisayarlara iletilebilir. Tüm bu işlemlerin gerçekleşmesi için bilgisayarın internet bağlantısının olması gerekmektedir. Bu bağlamda Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0, Web 4.0, Web 5.0 gibi Web araçları farklı amaçlarla kullanılabilir. Web teknolojilerinin kullanılması sürecinde bireyin aktif olması adına bir kırılma noktası olan Web 2.0 O'Reilly Media tarafından 2004'te kullanılmaya başlayan bir sözlük olup ikinci nesil internet hizmetleri, vikiler, iletişim araçları, folksonomiler gibi internet kullanıcılarının ortaklaşa ve paylaşarak oluşturduğu sistemin tümüne verilen addır. Web 1.0 aracı ile kişi sadece enformasyon alır ve pasiftir. Ancak Web 2.0 ile kişiler artık Web'den hem

bilgi alabilen hem de Web üzerinde içerik oluşturabilen interaktif bir pozisyona geçmiştir. Web 2.0 araçları bilgiye erişim, grupla çalışma, sosyal etkileşim ve geri bildirim imkânlarını kolaylaştırması eğitim ortamlarında kullanımını daha cazip hale getirmektedir (Çelik, 2021d, s. 7). Bu anlamda sosyal bilgiler öğretiminde de kullanılacak bazı Web 2.0 araçları araştırmacı tarafından kategorileştirilerek aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de adı geçen uygulamalardan bir kısmı masaüstü olarak kullanılabilirken bir kısmını kullanabilmek için ise üyelik gerekmektedir. Uygulamaların ücretli ve ücretsiz kısımları bulunmakta olup, ücretsiz kısımları da sınırlı da olsa etkinlik yapımına elverişli ortamlar sunmaktadır. Ayrıca zaman zaman revize edilerek içerikleri, ücretli

ücretsiz kullanım hakları veya isimleri değişebilmektedir. Nitekim literatürde (Benzer, 2017; Eşgi ve Kocadağ Ünver, 2018; Gününç, 2017; Kazancı ve Dönmez, 2013; Orhan Gökün ve Kurt, 2018; Önal, 2018; Şahin, 2013; Yaylak, 2017) eğitim ortamlarında kullanılacak birçok Web aracının olduğu bilinmekte ve bunların öğrenci merkezli anlayışla örtüşen yönü ile eğitimde kullanılmasının gayet uygun olduğu belirtilmiştir (Alexander, 2006; Elmas ve Geban, 2012; Horzum ve Aydemir, 2010; Thompson, 2007). Web 2.0 temelli dijital araçlarla motivasyon, bağlılık, problem çözme, rekabet etme, eğlenme gibi bazı özelliklerinin (Dellos, 2015; Graham, 2015; Zarzycka-Piskorz, 2016) yanı sıra aktif ve öğrenci merkezli öğrenme süreçlerine hizmet eden yönü de ön plana çıkmaktadır (Laru vd., 2012; Vaughan, 2010; Zarzycka-Piskorz, 2016).

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Dijital Web 2.0 Uygulamalarından Bazıları

Sosyal Medya Platformları	<i>YouTube, Skype, WhatsApp, Facebook, Instagram, WebQuest, Twitter..</i>
Dijital Zihin Haritaları	<i>Wisemapping, Poopplet, SpiderScribe, Mindmeister, MindMaple Lite, Inspiration 9, Gocongr, Coggle, Mindomo, Bubbles</i>
Dijital Pano Oluşturma Uygulamaları	<i>Padlet, Blendspace, Lino It, RealtimeBord</i>
Dijital Kelime Bulutu Uygulamaları	<i>Word Art, Wordle, bubbll, Tagul</i>
Dijital Karikatür Uygulamaları	<i>Make Beliefs Comix, Toondoo, Sketch toy, Face Your Manga</i>
Dijital Hikâye ve Kitap Yazma Uygulamaları	<i>Pixton, Storyjumper, StoryboardThat, Storybird, Wattpad, joomag, Book Creator</i>
Dijital Bulmaca, Test, Değerlendirme ve Eğitsel Oyun Uygulamaları	<i>Flippquiz, Puzzlemaker, Kahoot, Plickers, Quizizz, Socrative, mentimeter, CrossWordLabs, Riddle, Goqr.me, Triventy, LearningAps, AnswerGarden, Classkick, EdPuzzle, Formative, JoeZoo, Kaizena, Playposit, Polldaddy, Poll Everywhere.</i>
Dijital Animasyon ve Sunu Uygulamaları	<i>Powtoon, Buncee, Emaze, Goanimate (Vyond), Voki, Renderforest, Mine-İmator, Animaker, Thinklink, Scratth, Canva</i>
Dijital Afiş ve İnfografik Hazırlama Uygulamaları	<i>Easelly, Visme, Piktochart, Venngage, Creately, Glogster</i>
Uzaktan Eğitim ve Sanal Sınıf Uygulamaları	<i>Edmodo, Classdojo, Remind, Beyaz Pano, GoogleClassroom, Bigbluebutton, Schoology, Moodle, Engrade, Camilo, Adobe Connect</i>
Fotoğraf, Film ve Video Düzenleme-Tasarım Programları	<i>Mowi maker, Photostory, Safeshare, OpenShot, GIMP, Filmora, Nimbb, Jing, SmartDraw</i>

Sosyal bilgilerde bu konuda yapılan çalışmalar üç başlık halinde incelenmiştir. Bunlar; öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar, ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalar ve ders kitapları ve tezleri konu alan çalışmalar şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile çevre konusunda yapılan çalışmalarda; çevresel adalet anlayışlarının belirlenmesi (Bursa, 2022), çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşler (Büken ve Katılmış, 2022), çevre eğitimi ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşler (Bülbül ve Yılmaz, 2019), çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının incelenmesi (Karadağ ve Acar, 2020), çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılım (Karatekin vd., 2014), çevre sorunlarına yönelik tutum (Öcal, 2013) konularında çalışıldığı tespit edilmiştir. Ortaokullardaki öğrencilerle çevre konusunda yapılan çalışmaların ise; sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi (Karabulut ve Gençtürk Güven, 2022), birer çevresel vatandaş olarak ilköğretim öğrencileri: 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışlarının incelenmesi (Özdemir Özden ve Öztürk, 2019), sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile çevresel tutumun geliştirilmesi (Tokmak vd., 2023), doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması (Topkaya, 2016), ortaokul öğrencilerinin çevre algısının belirlenmesinde afiş kullanımı (Uyar ve Karakuş, 2022) şeklinde olduğu görülmüştür. Öte yandan ders kitapları ve tezleri konu alan çalışmaların da sosyal bilgiler ders kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi (Demir, 2022), 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının çevre eğitimi açısından incelenmesi (Özdemir ve Gökçe, 2019), sosyal bilgilerde çevre eğitimi: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme (İbret ve Yılmaz, 2019) şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak literatürde “öğretmen adaylarının Web 2.0 temelli dijital araçlarla çevre farkındalığı ve sosyal katılım algısı oluşturmaya ilişkin deneyimlerinin incelendiği” bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışmanın alan açısından önem taşıdığı ve alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 temelli dijital araçlarla çevre farkındalığı ve sosyal katılım algısı oluşturma çalışmalarının incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmada cevap aranan soru aşağıdaki gibidir:

- Katılımcıların “dijital araçlarla çevre farkındalığı ve sosyal katılım algısı oluşturma çalışmaları”ndaki deneyimlerine ilişkin düşünceleri nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Desen

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan desen ise fenomenoloji (olgubilim) desenidir. Fenomenoloji deseni kaynağını felsefe ve psikoloji gibi disiplinlerden almaktadır (Ersoy, 2017).

Fenomenolojik desende katılımcıların bir durum, olgu veya fenomen ile ilgili deneyimleri araştırmacı tarafından derinlemesine incelenerek ortaya çıkan sonuçların resmedilmesi amaçlanır (Reiners, 2012). Dolayısıyla kişilerin fenomenleri tecrübe ediş şekil ve süreçlerini temel alan fenomenolojik desen insan deneyimlerinin araştırıldığı çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Patton, 2014). Bu anlamda fenomenolojik desende tamamıyla yabancı olmadığımız ancak tüm yönleri ile de kavrayamadığımız olgular araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 temelli araçlarla çevre farkındalığı ve sosyal katılım algısı oluşturma çalışması süreçlerinde edindikleri deneyimlerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcıları çevre konusunda Web 2.0 araçları ile hazırladıkları etkinlikleri sosyal medya mecralarında da paylaşarak bu konuda farkındalık ve eylemlilik halini gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının süreçte edindikleri deneyimler ışığında bu çalışmada varılan sonuçlar deneysel veya eylem araştırmaları açısından temel oluşturabilir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya amaçlı örnekleme yöntemi bağlamında ölçüt örnekleme kullanılarak seçilen 23 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Örnekleme seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden var olan veya araştırmacı tarafından belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılması esas alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada esas alınan ölçütler ise; “Sosyal Proje” veya “Topluma Hizmet Uygulamaları” derslerinden birini alıyor olmak, sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencisi olmak, derslere devamlı katılmak, Web 2.0 araçlarını kullanmaya ilişkin daha önceden bir eğitim almış olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak şeklindedir. Bu bağlamda çalışmaya 23 kişi katılmış olup bunların 8’i erkek 15’i ise kadın öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

2.3. İşlem

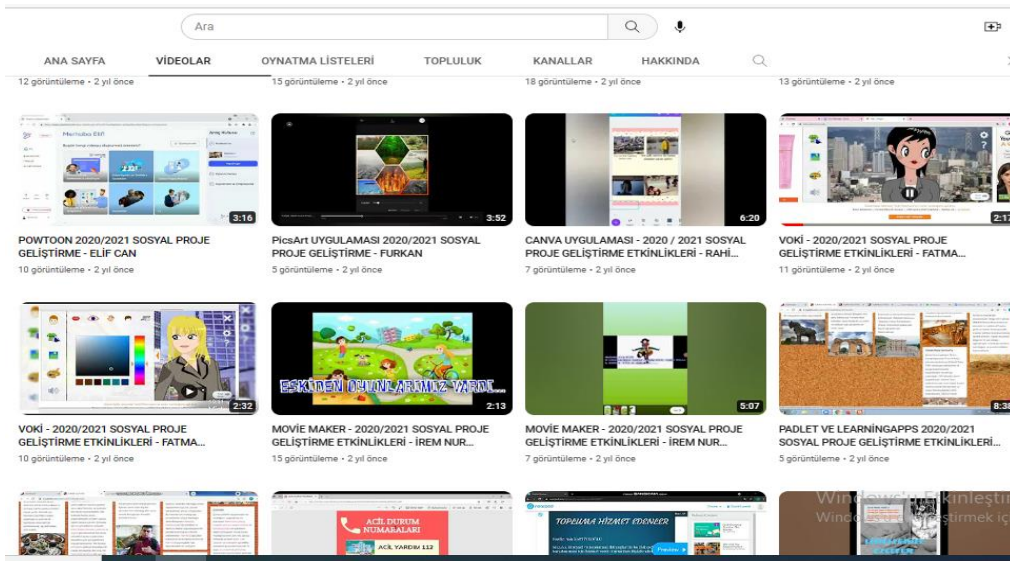
Dijital araçlarla hazırlanan etkinliklerde öğretmen adayları pandemi sürecinde ortaokul ve diğer seviyedeki öğrencilerin yanı sıra toplumun geniş bir kesimine sesini duyurarak çevre farkındalığı ve sosyal katılım becerilerinin de kazandırılmasını sağlayacak çalışmalar yapıp sanal ortamda paylaşmışlardır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen bu çalışmanın verileri “Topluma Hizmet Uygulamaları” ve “Sosyal Proje Geliştirme” dersleri kapsamında toplanmıştır. Bir dönem süren derslerin işlendiği süreçte COVID-19 pandemisi devam ettiği için dersler sanal ortamda işlenmiştir. Ayrıca pandemi sürecinde salgının devam etmesi ve güvenlik önlemleri nedeni ile toplumun büyük bir kesiminin sosyal ortamlardan izole olduğu bir süreçtir. Öğretmen adaylarının bu süreçte hazırladıkları tüm çalışma ve materyaller de dijital ortamlarda hazırlanarak sosyal medya araçları yardımı ile başta gençler olmak üzere

toplumun geniş bir kesimine ulaştırılmaya çalışılmıştır. Süreçteki çalışmaların başlamasında ise şöyle bir sıra izlenmiştir:

- Ders yürütücüsünün öncülüğünde dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adayları bir WhatsApp grubu oluşturarak ders yürütücüsü de dâhil olmak üzere herkes gruba katılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalara ilişkin bilgi, belge ve dosya paylaşımlarının bu sanal grup üzerinden yapılacağı bilgisi paylaşılmıştır.
- Grup üyeleri bu şekilde süreçte ne yapacaklarını tartışarak bir karara varmışlardır. Ayrıca katılımcılar hangi konularda etkinlikler hazırlayacaklarını ve nasıl bir sıra düzeni içerisinde sunacaklarının bilgisini de WhatsApp grubu üzerinden paylaşmışlardır.
- Genel manada toplumu bilgilendirici ve toplumda farkındalık uyandıracak olan çalışmalar; çevre, yaşlılar ve çocuklarla ilişkili olmuştur. Süreçte ders sorumlusu tüm etkinliklerin hazırlanması aşamalarında katılımcılara eşlik ederek, hazırlık sürecinde kendilerine dönüt-düzeltilmeler vermiştir.
- Katılımcıların “doğal çevremiz”e yönelik hazırladıkları materyallerde pandemi sürecinde insanların çevrenin değeri üzerinde tekrar düşüncelerini sağlamaya yönelik olmuştur. Bu bağlamda katılımcılar çevremizi neden korumamız gerektiğine yönelik bilgilendirici dijital materyaller hazırlayarak bunları Facebook, Instagram, Twitter ve WhatsApp gibi uygulamalar üzerinde paylaşarak toplumsal farkındalık ve duyarlılık oluşturmaya çalışmışlardır.
- Katılımcıların “çevremizdeki yaşlılar”a yönelik hazırladıkları çalışmalarda da yaşlı insanların

özellikle pandemi sürecinde evde yalnız ve yardıma ihtiyaç duyabilecekleri ihtimalinden başlamıştır. Bu anlamda insanların çevrelerindeki yaşlı bireylere karşı daha duyarlı ve yardımsever tutum içerisinde olmaları için toplumsal farkındalık ve duyarlılık oluşturacak dijital materyaller hazırlanarak bu çalışmalar Facebook, Instagram, Twitter ve WhatsApp gibi uygulamalar üzerinden paylaşılmıştır.

- Katılımcıların “çevremizdeki çocuklar”a yönelik hazırladıkları çalışmalarda pandemi sürecinde çocukların yaşam alanlarının kısıtlandığı, eve kapanmak zorunda kaldıkları ve yeteri kadar oyun oynayarak fiziksel aktivite gerçekleştiremedikleri üzerinde durulmuştur. Bu durumun çocuklarda enerjisini atamama, evde sıkılma, huzursuzluk çıkarma ve sosyal medyada gereğinden fazla zaman geçirmelerine neden olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Çocukların evde fiziksel olarak enerjilerini atabilecekleri ve sıkılmalarını önleyecek oyunların ebeveynler tarafından bulunarak ev ortamında oynatılması veya çocuklarla kaliteli zaman geçirilmesi konusunda bilgilendirici, farkındalık ve duyarlılık oluşturacak dijital materyaller hazırlanarak sosyal medya araçları ile ulaşabildikleri kadar çok sayıda insana yayılmaya çalışılmıştır.
- Süreçte hazırlanacak olan materyallerin hazırlık süreci ve bitmiş halinin incelenmesi ise “Zoom” uygulaması üzerinden yapılarak kayıt altına alınan videolar, daha sonra bir “YouTube” kanalı açılarak öğretmen adaylarının rızası dâhilinde herkesin erişimine açılarak paylaşılmıştır. Kanala ilişkin görsel aşağıdaki gibidir.



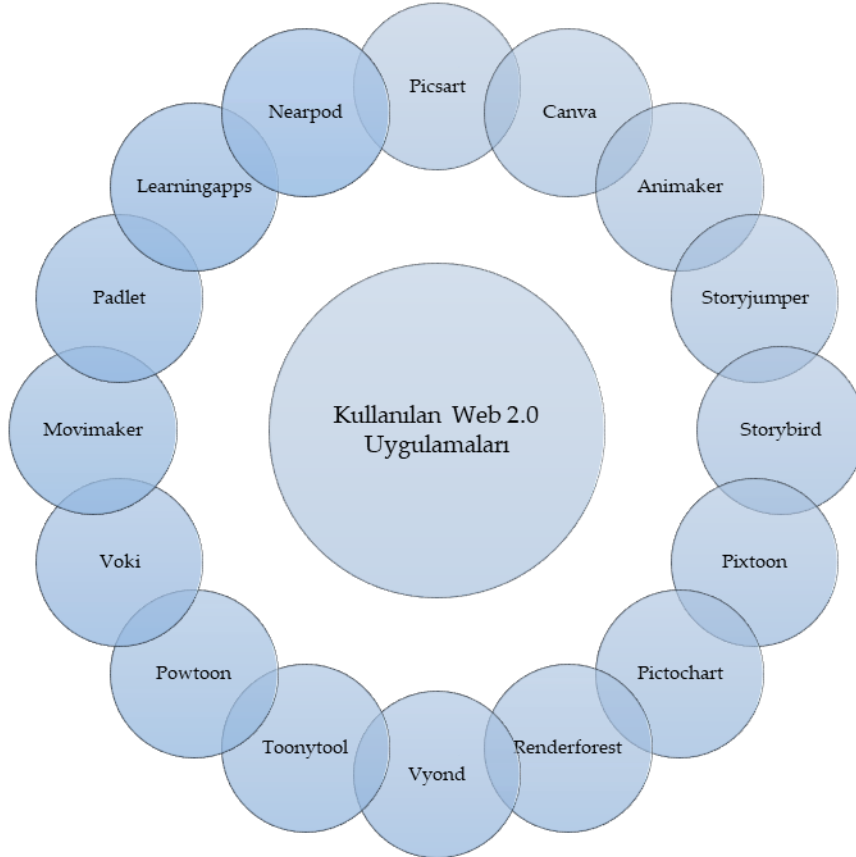
Görsel 1. Süreçte hazırlanan materyallerin yer aldığı YouTube kanalı sayfası

Bu süreçte kullanılan dijital uygulamalar Web 2.0 araçlarından oluşmaktadır. Süreçte bilinçlendirme amaçlı materyallerin hazırlandığı dijital araçların isimleri Şekil 2'deki gibidir.

Şekil 2 dikkate alındığında öğretmen adaylarının bilinçlendirme çalışmaları esnasında dijital hikâye, animasyon, dijital sunum, dijital oyun, dijital ev filmi hazırlama, dijital pazıl, dijital pano ve dijital afiş oluşturmaya yönelik Web 2.0 araçları kullandıkları görülmektedir.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu’nun 27 Mayıs 2021 tarihli ve 2021/16 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2. Süreçte çevre farkındalığı ve sosyal katılım algısı oluşturmak için kullanılan Web 2.0 araçları

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışma verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Patton (1987, s. 108) görüşmenin beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi boyutları kapsamasından ötürü hem sanat hem de bilim özelliği taşıdığını belirtmiş olup, temelde bir görüşmenin amacının bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamak olduğunu belirtmiştir. En az iki kişi arasında sözlü şekilde sürdürülen iletişim önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci (Stewart ve Cash, 1985, s. 7) olarak tanımlanabilir. Merriam (1998) ise görüşmeleri

yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde üç kategori altında sınıflandırmıştır. Bu çalışmadaki nitel veriler de yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmacı katılımcıların etkinliklerini deneyimleme sürecinin bizzat içerisinde olduğu için etkinliklerin bittiği hafta katılımcıların etkinliklere yönelik deneyimlerinin daha taze olduğu düşüncesinden hareketle veri toplama sürecini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlama sürecinde ise katılımcıların sürece ilişkin deneyimleri ve bu deyimlere ilişkin hislerini açığa çıkaracak tarzda sorular hazırlamaya dikkat etmiştir. Hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin uzman görüşlerine başvurmuştur. Görüşlere ilişkin dönütleri dikkate alarak görüşme formuna son şekli

verilmiştir. Bu çalışmada da katılımcıların bakış açıları ve deneyimlerini içtenlikle açıklamaları amacıyla gönüllük ilkesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı görüşme sürecinde katılımcı yanıtlarını yazılı olarak kayıt altına almıştır. Katılımcılarla teker teker yapılan görüşmelerin uzunluğu aşağı yukarı 25 dakika tutmuştur.

2.5. Veri Analizi

Bu çalışmanın verilerinin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, hacimli nitel verileri temel tutarlılıkları açısından anlamlandırma ve inceleme süreci (Patton, 2014) olup verilerden belirgin olmayan kavram örüntüleri ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak amacıyla kullanılan bir teknik olan (Cohen vd., 2007) içerik analizinde temel amaç, toplanan verilerden anlamlı açıklamalara ışık tutacak ilişkiler oluşturmaktır. Bu anlamda toplanan verilerin öncelikle kavramsallaştırılması sonra ortaya çıkan kavramların aralarındaki ilişkiye göre mantıklı temalara ulaşmak gerekmektedir. Bu çalışmada da araştırmacı görüşme sürecini sonlandırdıktan sonra görüşme verisini bilgisayar ofis programlarından kelime işlemci programı (Word) aracılığı ile yazıya geçirmiştir. Her katılımcının verisi öncelikle karışıklık olmaması adına katılımcının gerçek adı ile yazıya geçirilmiş. Daha sonra katılımcıların gerçek isimlerinin yerine kullanılacak K1, K2, K3... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan "K" kısaltması "katılımcı" manasına gelmekte olup "K1", çalışmaya katılan bir numaralı veri formunun sahibi katılımcıyı ifade etmektedir. Katılımcılara ait verilerin tümü satır satır birkaç defa okunmuştur. Veriler incelenirken metinde yer alan en anlamlı ifadelerden alt temalar oluşturulmuştur. Tüm veriler bu şekilde özenle incelendikten sonra alt temalar anlam ilişkilerine göre daha üst başlıklarda birleştirilerek katılımcıların üzerinde çalıştıkları çevre, yaşlılar ve çocuklar temaları ile ilişkilerine göre yerleştirilmiştir. Analiz işleminden sonra ortaya çıkan bulguların daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi için tema ve alt temalara ilişkin diyagram ve tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmada ulaşılan temalara ilişkin katılımcı ifadelerinden de aynen alıntılama yapılmıştır.

2.6. Güvenirlilik ve Geçerlilik

Bu çalışmanın yürütülmesi, verilerinin toplanması, veri analizi ve sonrası aşamalarında çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitekim çalışmanın inandırıcılığını (iç geçerlilik) sağlamak amacıyla görüşme verileri yazılı hale getirildikten sonra gerçekten ifade etmek istedikleri şeyin metinde yer aldığı gibi mi olduğuna ilişkin onay alınmıştır. Ayrıca (Yıldırım ve Şimşek, 2013) nitel çalışmalarda araştırmacının; gerekli durumlarda yeni

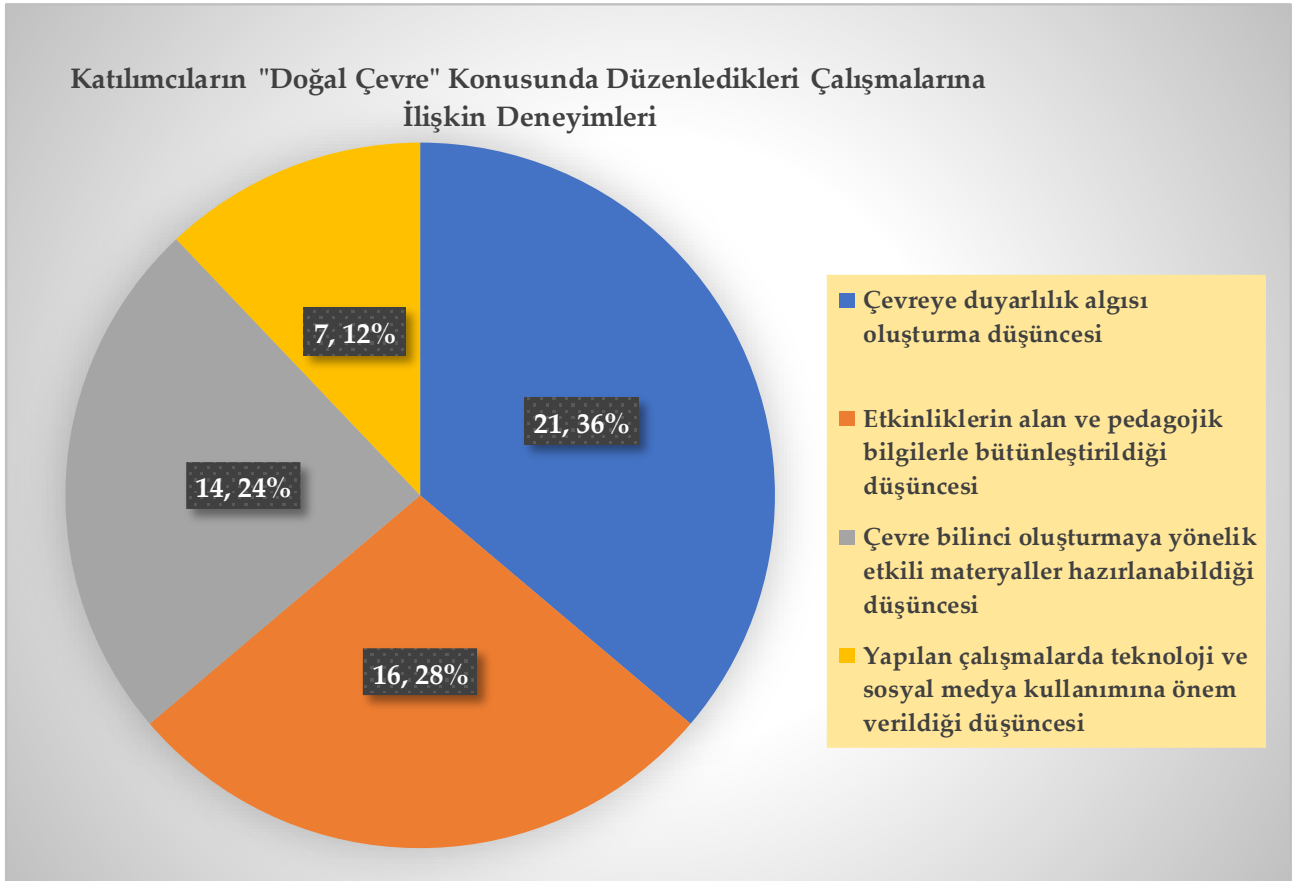
stratejilere başvurması, görüşmeye yeni sorular eklemesi, planda olmayan yeni görüşmeler gerçekleştirebilmesi, elde ettiği verileri teyit etmek amacıyla çeşitli veri toplama yöntemleri kullanması konusunda esnek davranabilme becerisi göstermesinin çalışmanın geçerliliğini artıran unsurlar olduğu belirtilmektedir. Öte yandan çalışmanın iç güvenirliliğinin (tutarlılık) sağlanması adına kodlar oluşturulurken birden fazla araştırmacı verileri analiz ederek kodlar arasındaki tutarlılık sağlanmalıdır (Silverman, 2005). Bu anlamda nitel verilerden elde edilen kod ve temalar için alan uzmanı kişilerden teyit alınmıştır. Kod ve temaların ne derece benzer şekilde analiz edildiklerinin tespiti için farklı iki alan uzmanı tarafından elde edilen kodlamaların uyum yüzdeleri dikkate alınmıştır. Uyum yüzdeleri için Miles ve Huberman (2015) tarafından tavsiye edilen güvenirlilik [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin iki uzman kodlaması sonucu %94 bulunmuş olup bu sonucun iç güvenirlilik açısından yeterli olduğu görülmektedir. Çalışmanın dış güvenirliliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak için görüşme verilerinin analizine ilişkin dokümanlar gerektiğinde teyide sunulmak amacıyla muhafaza edilmiştir. Ayrıca çalışmanın saydamlığının sağlanması için çalışmada üretilen dijital materyaller ve bu materyallerin hazırlanma aşamalarına ait videolar katılımcılar tarafından bir YouTube kanalı açılarak orada herkesin erişimine açık hale getirilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre farkındalığı ve sosyal katılım algısı oluşturmak için kullanılan Web 2.0 temelli dijital araçlarla etkinlik ve materyal hazırlama süreçlerine ilişkin deneyimlerinden oluşan verilerin analiz sonucu ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bulguların daha iyi anlaşılması için her temaya ait diyagramlar yer almakta olup diyagramlarda alt temaların ifade edilme sıklıklarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Katılımcıların "Doğal Çevre" Konusunda Düzenledikleri Çalışmalarına İlişkin Deneyimleri

Çalışmada "katılımcıların doğal çevre konusunda düzenledikleri çalışmalarına ilişkin deneyimleri" teması başlığı altında; çevreye duyarlılık algısı oluşturma düşüncesi etkinliklerin alan ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiği düşüncesi, çevre bilinci oluşturmaya yönelik etkili materyaller hazırlanabildiği düşüncesi, yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği düşüncesi şeklinde dört tane alt temaya ulaşılmıştır. Bu ifadelere ait Şekil 3 aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. Katılımcıların "Doğal Çevre" konusunda düzenledikleri çalışmalarına ilişkin deneyimleri

Katılımcıların "Doğal Çevre" konusunda düzenledikleri çalışmalarına ilişkin deneyimlerinin ele alan çalışma verilerine ait tema, alt tema ve alt temaları oluşturan katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de yer alan tema ve alt temalara ilişkin öğretmen adaylarının açıklamaları aşağıdaki gibidir.

"Çevreye yönelik yaptığımız çalışmaların toplumu bilinçlendirdiğini ve geleceğe daha güzel yarınlar bırakmamızı sağladığını düşünüyorum" (K-6). "Çevreye temalı çalışmalar doğal güzelliklerin insanlara tanıtılması, buna bağlı olarak insanlara çevre kirliliği ve doğal kaynakların korunması konusunda farkındalık yaratmak açısından fayda sağladığı düşüncesindeyim. Bu çalışmalarımızın küresel ısınma ve doğal kaynakların bilinçsiz tüketimi konusunda insanların ilgisini çekerek bu problemlere çözümler bulmada da fayda sağlayacağı kanaatindeyim" (K-9).

"Hazırlanan etkinlikler sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında kazanıma ve konuya yönelik hazırlanmıştır" (K-2).

"Benim hazırladığım etkinliğin kazanımı çevre ile ilgili bir kazanımdı. Etkinliğimde doğal afetlerin toplum üzerinde etkisini konu edindim ve ona uygun bir biçimde hazırladım" (K-10).

"Arkadaşlarımın ikisi de doğal afetler konusuna değinip afiş hazırlamışlardı. Görsellerin renk uyumları, etkileyiciliği, kazanıma uygunluğu gayet iyiydi" (K-4). "Bu konuda yapılan etkinlikler görsel açıdan birbirini tamamlar nitelikteydi, slogan ve resim bütünlüğüne bakacak olursak etkinlikler tam anlamıyla amacını yansıtmış görünüyordu" (K-9). "Arkadaşlarımızın hazırladığı içerikler yaptıkları etkinliklerin amacını yansıttığını düşünüyorum" (K-15).

"Kullandığım uygulama teknoloji bağlamında iyi bir uygulamaydı. Etkinliğimi teknoloji üzerinde doğru tasarladığımı düşünüyorum" (K-10). "Hazırlanan teknolojik uygulama ile istenilen mesajın daha dikkat çekici hale geldiğini düşünüyorum. Çünkü dijital teknolojiler her kesime hitap etmekte ve çevre bilinci oluşturmada da oldukça başarılı olduğu kanısındayım" (K-20). "Teknolojik yönlü tasarımlar hazırladık. Çünkü uygulamaları Web 2.0 araçları ile hazırladık. Bu anlamda teknolojiyi başarılı bir şekilde çevre ile bütünleştirdik" (K-23).

Tablo 2.

“Doğal Çevre” Temasına İlişkin Alt Tema ve Katılımcı Bilgileri

Katılımcıların “Doğal Çevre” Konusunda Düzenledikleri Çalışmalarına İlişkin İfadeler	Katılımcılar	f
Çevreye duyarlılık algısı oluşturma düşüncesi	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23	21
Etkinliklerin alan ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiği düşüncesi	K1, K2, K5, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K22, K23	16
Çevre bilinci oluşturmaya yönelik etkili materyaller hazırlanabildiği düşüncesi	K1, K4, K6, K7, K8, K9, K11, K15, K16, K19, K20, K21, K22, K23	14
Yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği düşüncesi	K2, K9, K10, K19, K20, K21, K23	7

3.2. Katılımcıların Çevremizdeki Yaşlılarla İlgili Etkinliklere İlişkin Deneyimleri

Çalışmada “katılımcıların çevremizdeki yaşlılar konusunda düzenledikleri çalışmalarına ilişkin deneyimleri” teması altında; amaca uygun etkinlik ve materyallerin oluşturulduğu düşüncesi, yaşlılara saygı gösterilmesi gerektiği düşüncesi, etkinliklerin alan ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiği düşüncesi, sağlıklı bir toplum oluşturmaya katkı sunmanın amaçlandığı düşüncesi, yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği düşüncesi, yaşlıların sorunlarına çözüm olmak istendiği düşüncesi, genç nesille yaşlı nesli buluşturmak istendiği düşüncesi, etkinliklerde yaşlıları koruyup kollamak düşüncesi, yaşlılara unutulmadıklarını hissettirmek istendiği düşüncesi, yapılan etkinliklerin örf adet ve geleneklerle uyduğu düşüncesi, yaş ayrımcılığına dikkat çekilmek istendiği düşüncesi şeklindeki alt temalara ulaşılmıştır. Aşağıda bu ifadelerin tekrar etme sıklığına ilişkin şekil ve katılımcı açıklamaları sunulmuştur.

Katılımcıların “Çevremizdeki Yaşlılar” konusunda düzenledikleri çalışmalarına ilişkin deneyimlerinin ele alan çalışma verilerine ait tema, alt tema ve alt temaları oluşturan katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3’te yer alan tema ve alt temalara ilişkin öğretmen adaylarının açıklamaları aşağıdaki gibidir.

“Yaşlılara yönelik hazırlanan etkinlikler bence amacını yansıtıyordu. Çünkü bu etkinliklerle çevremizdeki yaşlılarımızın sorunlarına değinerek bunlara dikkat çekmeye çalıştık. Yaşlılarımıza yönelik fayda sağlayacak konular üzerinde durduk” (K-2). “Yaşlılar için yapılan etkinlikler de dersin amacına uygun hazırlandığını düşünüyorum. Çünkü diğer arkadaşlarımızın da

insanların yaşlılara karşı tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiği konusunda güzel etkinlikler hazırladıkları kanısındayım” (K-15).

“Yaşlılara karşı anlayışlı davranmamız gerektiğini, bir gün bizim de onların yerinde olacağımızı, onların farklı özelliklerini saygı ile karşılaşmamız gerektiğini vurguladık” (K-18). “Yaşlılara yönelik yapılan çalışmalar insanların yaşlılara karşı saygı ve sevgi çerçevesinde olumlu davranışlar sağlaması, yaşlılara yapılacak güzel sorumluluklar ve görevlerin neler olduğuna, yaşlılara nasıl davranılması gerektiği konusunda önemli bir fayda sağlayabilir” (K-21).

“Hazırlanan etkinlikler Türk örf ve adetlerine uygun aynı zamanda sosyal bilgiler dersi kazanımlarına da uygun olarak hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan birey ve toplum öğrenme alanında bu konu hakkında zaten birden fazla kazanımdan söz edilmektedir” (K-1). “Hazırlanan etkinliklerle sosyal bilgilerin konusu olan toplumun yaşlılara karşı sağduyusunu arttırmayı, onlara karşı daha bilinçli davranarak bu tecrübelerini yeni nesle en verimli şekilde aktarmayı amaçladık” (K-16). “.... Ayrıca seçtikleri kazanıma da uygundu. Değerlerimizi öğrencilere öğretmek açısından sosyal bilgiler konusuna da uygundu” (K-17).

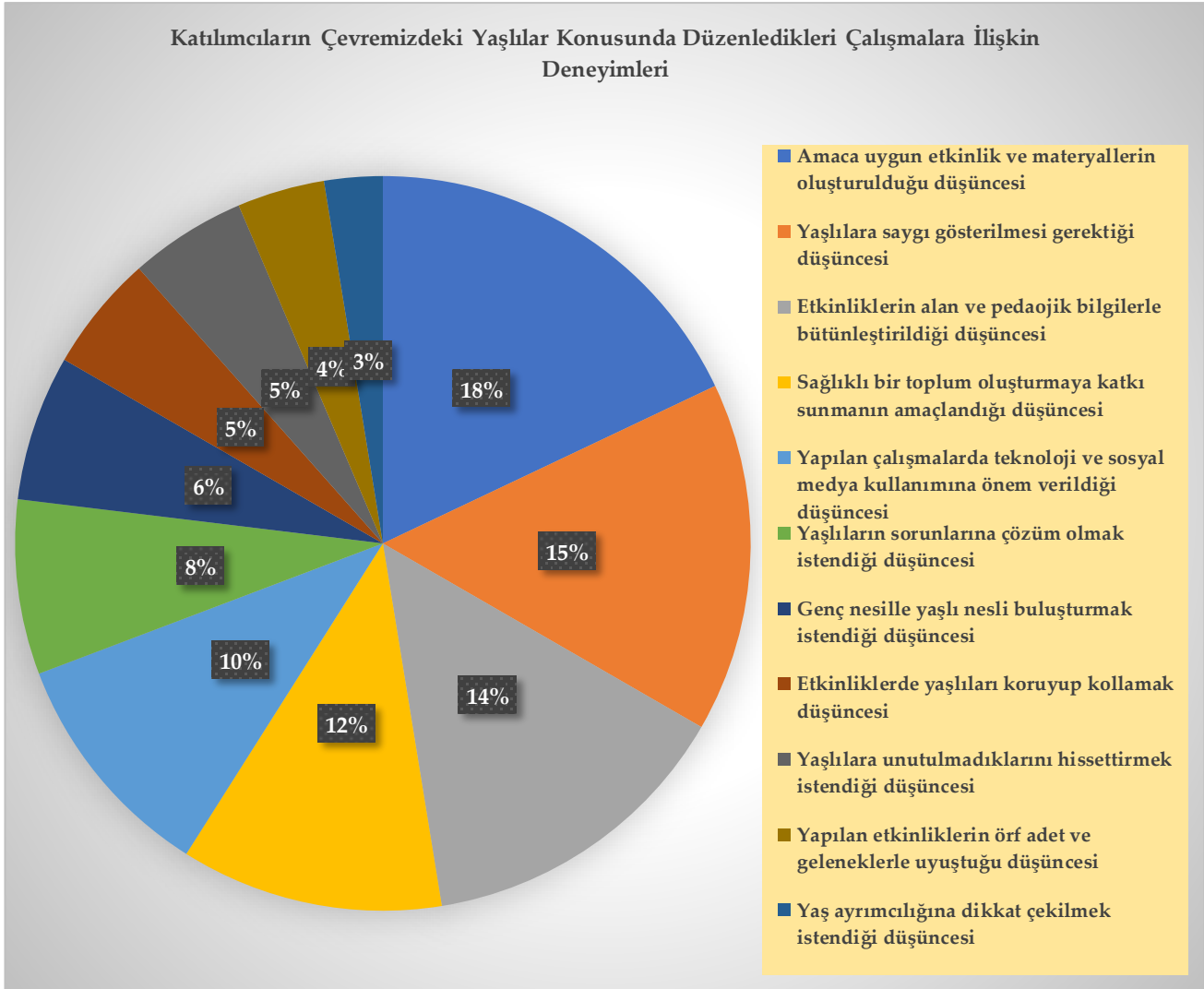
“Çevremizdeki yaşlılara yönelik etkinliğin teknoloji sayesinde yapılması ile etkinlik daha anlamlı ve güzel olmuştu. Çünkü teknoloji ile hazırlanan etkinliğin resim ve yazıları daha ilgi çekici oluyordu. Bu da etkinliğin önemini arttırmaktaydı” (K-10). “Yapılan etkinlikte Web 2.0 araçlarının da gayet başarılı bir şekilde kullanıldığını düşünüyorum. Çünkü hazırlanan dijital afişlerde hem görsel öğeler hem de videolar ilgi çekici bir şekilde kullanılmıştı” (K-12).

“Yaşlılarla ilgili bir diğer toplumsal sorun da kuşak çatışmasıdır. Hazırlanacak teknolojik içerikler Z kuşağı ile yaşlıları yakınlıklaştırabilir” (K-4). “Yaşlılara yönelik yapılan çalışmalar

sayesinde genç nesil ile yaşlı nüfusun daha yakınlaşması sağlanabilir” (K-8).

“Bu etkinlikler çevremizdeki yaşlıların unutulmadığını gösterip mutlu etmek için fayda sağlayacaktır elbette” (K-2). “Toplum içinde kendilerini yalnız hisseden yaşlılara kendilerini özel hissettirecek bence” (K-8). “Çevremizdeki yaşlılar için pandemi sürecinde hazırladığımız bu etkinlikler ile yaşlıları mutlu etmeye, onların yanlarında olmaya, onların yalnızlık hissine kapılmamalarını sağlamaya çalıştık” (K-15).

“Çevremizdeki yaşlılar için yapılan etkinliklerle onlara uygulanan yaş ayrımcılığının ortadan kalkması açısından katkı sunacağımı düşünüyorum” (K-3). “Yaşlı, yaşlanmak, yaşlılık hep olumsuz kavramlar olarak anılır. Ancak tüm bu kavramlar insanın fizyolojik sürecinin bir parçasıdır. Ne acı ki bu olumsuz algı onların toplum tarafından çeşitli etkinliklerden dışlanmasına ya da kendilerini bizzat soyutlamalarına yol açmaktadır” (K-4).



Şekil 4. Katılımcıların çevremizdeki yaşlılarla ilgili etkinliklere ilişkin deneyimleri

Tablo 3.

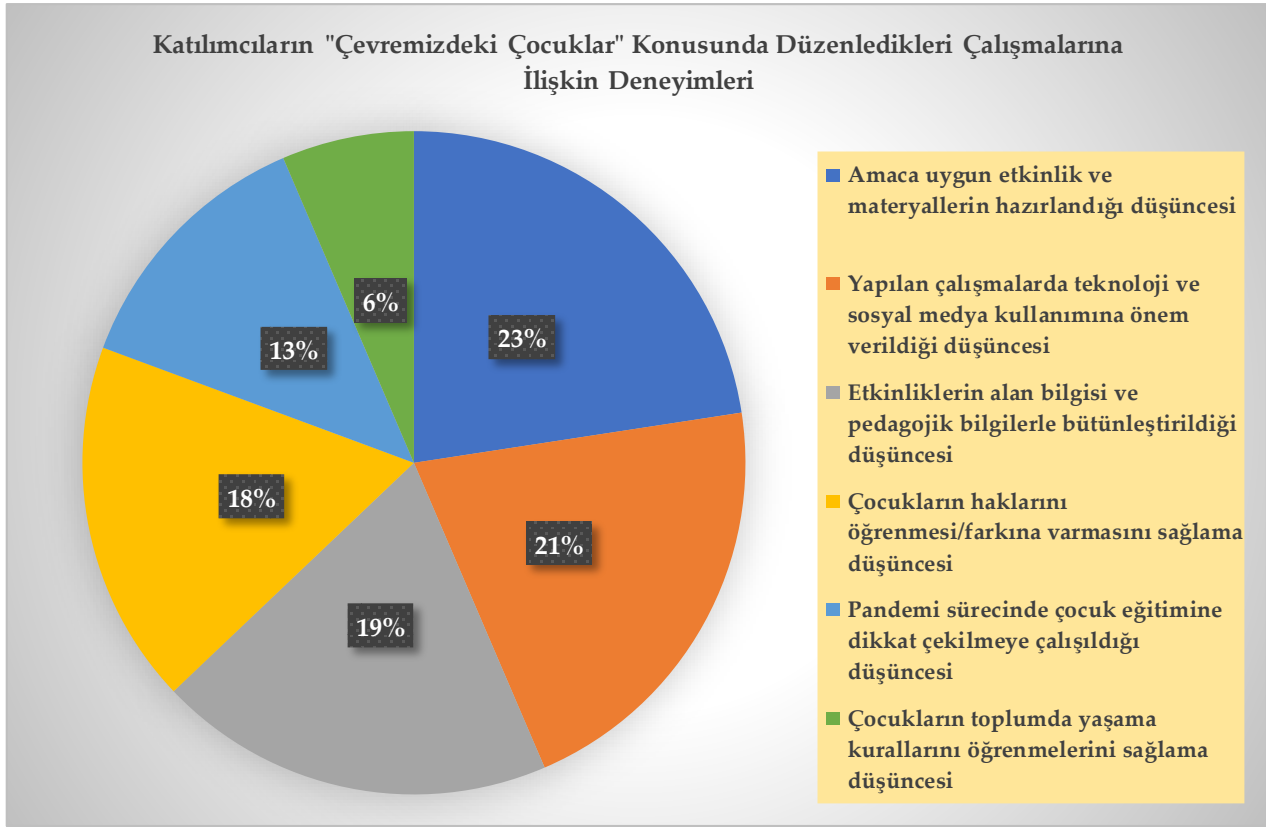
“Yaşlılar” Temasına İlişkin Alt Tema ve Katılımcı Bilgileri

Katılımcıların “Çevremizdeki Yaşlılar” Konusunda Düzenledikleri Çalışmalarına İlişkin İfadeler	Katılımcılar	f
Amaca uygun etkinlik ve materyallerin oluşturulduğu düşüncesi	K1, K2, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K21, K22, K23	14
Yaşlılara saygı gösterilmesi gerektiği düşüncesi	K1, K3, K5, K8, K10, K12, K13, K15, K17, K21, K22, K23	12
Etkinliklerin alan ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiği düşüncesi	K1, K5, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K22	11
Sağlıklı bir toplum oluşturmaya katkı sunmanın amaçlandığı düşüncesi	K2, K3, K8, K9, K14, K15, K16, K20, K22	9
Yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği düşüncesi	K2, K10, K12, K14, K16, K17, K21, K23	8
Yaşlıların sorunlarına çözüm olmak istendiği düşüncesi	K2, K4, K8, K9, K10, K19	6
Genç nesille yaşlı nesli buluşturmak istendiği düşüncesi	K2, K4, K8, K9, K19	5
Etkinliklerde yaşlıları koruyup kollamak düşüncesi	K1, K15, K17, K20	4
Yaşlılara unutulmadıklarını hissettirmek istendiği düşüncesi	K2, K8, K11, K15	4
Yapılan etkinliklerin örf adet ve geleneklerle uyduğu düşüncesi	K1, K2, K17	3
Yaş ayrımcılığına dikkat çekilmek istendiği düşüncesi	K3, K4	2

3.3. Katılımcıların Çevremizdeki Çocuklar Konusunda Düzenledikleri Çalışmalara İlişkin Deneyimleri

Çalışmada “katılımcıların çevremizdeki çocuklar konusunda düzenledikleri çalışmalara ilişkin deneyimleri” teması bağlamında; amaca uygun etkinlik ve materyallerin hazırlandığı düşüncesi, yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği düşüncesi, etkinliklerin alan bilgisi ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiği düşüncesi, çocukların haklarını

öğrenmesi/farkına varmasını sağlama düşüncesi, pandemi sürecinde çocuk eğitimine dikkat çekilmeye çalışıldığı düşüncesi, çocukların toplumda yaşama kurallarını öğrenmelerini sağlama düşüncesi şeklinde alt tema ifadelerine ulaşılmıştır. Aşağıda bu ifadelerin tekrar sıklığına ilişkin şekil ve katılımcı açıklamaları sunulmuştur. Katılımcıların “Çevremizdeki Çocuklar” konusunda düzenledikleri çalışmalara ilişkin deneyimlerinin ele alan çalışma verilerine ait tema, alt tema ve alt temaları oluşturan katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.



Şekil 5. Katılımcıların çevremizdeki çocuklarla ilgili etkinliklere ilişkin deneyimleri

Tablo 4.

"Çevremizdeki Çocuklar" Temasına İlişkin Alt Tema ve Katılımcı Bilgileri

Katılımcıların "Çevremizdeki Çocuklar" Konusunda Düzenledikleri Çalışmalarına İlişkin İfadeleri	Katılımcılar	f
Amaca uygun etkinlik ve materyallerin hazırlandığı düşüncesi	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K15, K17, K18, K23	14
Yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği düşüncesi	K3, K6, K7, K8, K9, K10, K13, K14, K17, K19, K20, K21, K23	13
Etkinliklerin alan bilgisi ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiği düşüncesi	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K12, K14, K15, K16, K17, K20, K22	12
Çocukların haklarını öğrenmesinin amaçlandığı düşüncesi	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K18, K21	11
Pandemi sürecinde çocuk eğitimine dikkat çekilmeye çalışıldığı düşüncesi	K1, K2, K13, K15, K16, K20, K22, K23	8
Çocukların toplumda yaşama kurallarını öğrenmelerini sağlama düşüncesi	K1, K5, K10, K19	4

Tablo 4'te yer alan tema ve alt temalara ilişkin öğretmen adaylarının açıklamaları aşağıdaki gibidir.

"Hazırlanan dijital etkinlikler büyük ölçüde kazanım ve içerikler ile uyumlu tasarlandı. Ben de Padlet uygulaması üzerinden çevremizdeki çocuklar için dijital bir pano tasarladım" (K-1). *"Çocuklara yönelik yaptığımız etkinlikler çocuğun bilişsel sürecine uygun ve dikkat çekici nitelikteydi. Hazırlanan bazı etkinliklerde Waatpad'in tüm yönlerini öğrenmiş olduk. Ayrıca Toonytool'un kullanıldığı etkinliğin sosyal bilgiler konularını daha eğlenceli hale getirip çocukların ilgisini çekecek özellikle de hoşuma"* (K-6). *"Teknolojik bağlamda etkinlik çeşitliliği vardı. Özellikle de bir arkadaşımın hazırladığı dijital karikatür etkinliğinde çocuk haklarına yönelik verilmek istenen mesajla hazırlanan etkinliğin amacını yansıttığını göstermekteydi. Hazırlanan karikatür etkinliğinde çocuk hakları konusuna değinilmesi ve oluşturulan bir sloganla bir anlam bütünlüğünün olması bence doğru bir yaklaşım olmuştu"* (K-9).

"Padlet'te hazırlanan etkinlik görsel ve işitsel tüm süreçleri içeriyor, bilgi aktarımını online yollardan en iyi şekilde yapıyordu. Özellikle Canva uygulamasının tüm imkânlarının kullanıldığı bir etkinlikte, görsellerin içeriği yansıtmasıyla, eklenen videosuyla çocuklara yönelik çok faydalı içerikler hazırlanmıştı" (K-4). *"Çocuklar için hazırladığımız etkinlikleri birçok sosyal medya platformlarında paylaşarak daha çok insana ulaştık ve etkililiğimizi daha kapsamlı bir hale getirdik"* (K-6). *"Bu etkinlikleri teknoloji sayesinde yapmamız etkinliği daha dikkatli ve etkili kılmaktadır. Teknoloji ile yapılan bu etkinlikler daha dikkat çekici olmaktadır"* (K-10). *"Ayrıca çocuklara çevresindeki insanlarla iletişim kurma sürecinde teknolojiyi nasıl daha bilinçli kullanacağına ilişkin etkinlikler de hazırladık. Günümüz çocukları teknoloji ile çok vakit geçirdikleri için teknolojinin yararları ve zararları hakkında bilgi sahibi olacaklardır. Bu yüzden teknolojiyi etkin bir biçimde kullanırken kendilerine veya çevresindekilere zarar vermeden kullanmaya teşvik edecektir diye düşünüyorum"* (K-14). *"Hazırlanan etkinlikte pandemi sürecinde insanların çevresindeki çocukları bilinçlendirmek için bazı etkinlikler hazırladık. Mesela çocuklar için eğitici ve eğlendirici oyun olarak internet üzerinden mini sınavların yapılması çocuğun bilişim becerilerini güçlü tutacaktır. Bu etkinlikler çocukların okuldaki başarısını da olumlu yönde etkileyecektir"* (K-20).

"Pandemide uygulanan uzaktan eğitim sürecinde konu anlatımından sonra Quizziz'den hazırladığımız Web 2.0 temelli dijital oyun ve test yarışmaları hem ölçme ve değerlendirme yaptı hem de bilginin farklı bir yöntemle sunulmasını kolaylaştırdı. Bu çocuklar için dikkat çekici olacağından bilginin kalıcılığını da sağladığını düşünüyorum" (K-13). *"Çocukları hem eğiterek hem de eğlenerek öğrenecekleri etkinliklerdi. Çocukların teknolojiyi doğru şekilde öğrenmesini, teknolojiyi becerisini geliştirmeye yönelik ve eoden ayrılmadan, arkadaşlarıyla internet uygulamaları üzerinden iletişim kurmasının ve örneğin okulda ertesi gün yapılacak etkinlik üzerine arkadaşlarıyla yapılan görüşmelere katılmasının, çocukların sosyalleşmesi, sanal ortamda doğru şekilde eğitilmesi ve dijital ortamı faydalı şekilde kullanması açısından oldukça katkı sağladığımı düşünüyorum"* (K-16).

4. Tartışma

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 temelli dijital araçlarla çevre farkındalığı ve sosyal katılım algısı oluşturma çalışmalarına ait deneyimleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarında; doğal çevreye ilişkin deneyimler, çevremizdeki yaşlılara ilişkin deneyimler ve çevremizdeki çocuklara ilişkin deneyimler şeklinde üç ana tema tespit edilmiştir. Bu ana temalar bağlamında alt temalar oluşturulmuştur.

Katılımcıların doğal çevre konusunda düzenledikleri çalışmalarına ilişkin deneyimleri teması başlığı altında ortaya çıkan alt temalardan biri çevreye duyarlılık algısı oluşturma düşüncesi alt teması olmuştur. Bu alt temada katılımcıların yapılan etkinliklerle toplumu bilinçlendirdiği, doğal güzellikleri insanların tanınmasına olanak tanıdığını ayrıca çevre kirliliği, doğal kaynakların tüketilmesi ve küresel ısınma konusunda bilinç oluşturdıklarını da belirtmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusu literatürdeki bazı çalışma (Bursa, 2022; Bülbül ve Yılmaz, 2019; Karadağ ve Acar, 2020) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu tema bağlamında ulaşılan diğer alt temalar ise; etkinliklerin alan ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiği düşüncesi, çevre bilinci oluşturmaya yönelik etkili materyaller hazırlanabildiği düşüncesi, yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği düşüncesi şeklinde olmuştur. Nitekim öğretmen adayları doğal çevre odaklı etkinlikleri hazırlama ve paylaşma sürecine ilişkin açıklamalarında Web 2.0 teknolojilerini kullanmaya ilişkin bilgi ve becerilerini pedagojik bilgiler bağlamında alan bilgileri ile bütünleştirdiklerine ilişkin açıklamaları aynen alıntılanan ifadelerinde de rastlanmıştır. Bu durumun yapılan etkinliklerin amacını gerçekleştirdiğini belirten öğretmen adayları, teknolojinin pandemi sürecinde işlerini oldukça kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu sonuç teknolojinin oluşturduğu olumlu etki açısından Çelik'in (2023) tarih öğretmen adaylarının sanal sınıf üzerinden dijital oyunlarla tarih ders tasarımı ve uygulama çalışmaları sürecinin incelenmesi konulu çalışma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Öte yandan öğretmen adayları teknoloji destekli hazırladıkları etkinliklerini yine sosyal medya teknolojileri yardımı ile kısa sürede birçok kişi ile paylaşarak bilinçlendirme faaliyetleri gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Aydın ve Çelik'in (2024) sosyal bilgilerde Web 2.0 temelli dijital afişlerle vatandaşlık eğitimi konulu çalışmasında da öğretmen adaylarının vatandaşlık konusunda hazırladıkları dijital afişleri sosyal medyada paylaşarak daha fazla ses getirmelerini sağlamaya çalıştıkları çalışma bulgusuyla da örtüşmektedir. Dolayısıyla bu yönü ile katılımcıların ve etkinliklerin ulaştığı bireylerin Erten'in (2004) belirttiği nitelikte çevre bilinci geliştirmelerini kolaylaştıracağını düşündürmektedir. Öte yandan bireylerin pandemi sürecinde doğal çevre odaklı çalışmalarla çevre okuryazarlığı ve katılım becerilerini kazandırma süreçlerine de hizmet ettikleri söylenebilir. Bu durumun

aynı zamanda topluma sosyal bilgiler konularında da bir öğretimin yapıldığını göstermektedir. Süreçte bu konularda hazırlanan etkinliklerin Web 2.0 temelli hazırlanmasının da söz konusu becerileri kazandırma sürecini kolaylaştırdığı söylenebilir. Zira literatürde (Çelik, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2021c; Çelik ve Tepe, 2022; Yaylak, 2017) Web 2.0 araçlarının öğretim sürecini daha etkin hale geliştirdiğine ilişkin bu kanıyı destekleyici bilgi ve bulgular yer almaktadır. Dolayısıyla mesleğe daha atanmadan katılımcı öğretmen adaylarının çevreye ilişkin böyle bir süreci deneyimlemesinin onların mesleki gelişimleri açısından önemli olduğu ve mesleğe atandıktan sonra bazı eksikliklerin önüne geçeceği düşünülmektedir. Çevre okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında yapılandırıcı anlayışa uygun yöntem-teknik ve ders materyali gibi unsurların kullanılması kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadır. Aksi takdirde bireylerin çevre öz yeterliği konusunda eksik olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır (Büken ve Katılmış, 2022). Öyle ki çevre bilincinin kazandırılmasında kullanılan materyalin de önemli olduğu ve ders kitaplarının bu anlamda başı çektiği bilinmektedir. Ancak bazı çalışma (Demir, 2022; Özdemir ve Gökçe, 2019) bulgusunda sosyal bilgiler ders kitaplarında çevreye ilişkin konuların öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor becerilerini harekete geçirecek nitelikte olmadığı, öğrenci merkezli etkinliklerden uzak olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu çalışma sonuçlarına göre öğretmen adayları daha mesleğe atanmadan çevre farkındalığı geliştirmiş ve bu konuda katılım becerileri sergilemişlerdir. Ayrıca bireylere çevre eğitimi verme sürecinde de farklı olarak öğrenci merkezli anlayışın ruhu ile de örtüşen Web teknolojilerinden faydalanmışlardır. Dolayısıyla bu çalışma sonuçlarına göre öğretmen adayları daha mesleğe atanmadan UNESCO ve UNEP (1977) tarafından çevre konusunda belirlenen; farkındalık, bilgi, tutumlar, beceriler ve katılım şeklindeki kategorilere ilişkin becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.

Çevre denince sadece doğa veya doğal çevrenin anlaşılmasından ziyade çevremizdeki insanlar, hayvanlar, çocuklar, kadınlar, yapılar, kültürler vb. diğer değişkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öyle ki bu çalışmada da pandemi sürecinde evlerinde izole olmak zorunda kalan çevremizdeki yaşlı bireylere ilişkin dijital etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Çalışmalara katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkinlikleri gerçekleştirme sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi sonucu ulaşılan “katılımcıların çevremizdeki yaşlılar konusunda düzenledikleri çalışmalarına ilişkin deneyimleri” teması elde edilmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının yaşlı bireylere pandemi sürecinde destek olmak, onlara moral vermek ve unutulmadıklarını hissettirmek gibi çalışmalarını neticesinde katılımcıların en fazla vurguladıkları alt temanın “amaca uygun etkinlik ve materyallerin oluşturulduğu düşüncesi” olmuştur. Bu alt tema bağlamında katılımcıların açıklamalarında da yaşlıları böyle zor süreçte unutmamak gerektiği, onların yanında olduğumuzu hissettirmemiz gerektiği, onların bu

gibi süreçlerde nasıl sorunlar yaşayabileceklerine dikkat çekilmeye çalışıldığı ve bu anlamda onlara karşı sorumluluklarımızın neler olduğu, neler yapılabileceği gibi aktif katılımı teşvik edici çalışmaların yapıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öyle ki katılımcılar pandemi sürecinde çevremizdeki yaşlılar konusunda hem farkındalık hem de katılım oluşturmaya çalıştıkları etkinliklerinin dijital hikâye, animasyon, dijital sunum, dijital oyun, dijital ev filmi, dijital pazıl, dijital pano ve dijital afiş şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda çalışmanın çevre konusunda farkındalığı drama (Karabulut ve Gençtürk Güven, 2022; Tokmak vd., 2023), afiş (Uyar ve Karakuş, 2022), kavram karikatürleri ve eğitici çizgi romanlar ile (Topkaya, 2016) gerçekleştirilmeye çalışıldığı araştırma bulgularıyla bazı yönlerden benzerlik bazı yönlerden de farklılık gösterdiği söylenebilir. Zira yapılan çalışmalarda çevre farkındalığı ve eğitimi aktif katılımı teşvik edici araçlarla yapılmıştır. Ancak bu çalışmada farklı olarak Web temelli uygulamalar kullanılarak süreçte hem öğretmen adaylarının aktif katılımı sağlanmaya çalışılmış hem etkinliklerin paylaşıldığı bireylerin de bu anlamda harekete geçerek yaşlılar için bir şeyler yapmaları için teşvik edilmiştir. Ayrıca pandemi gibi kriz durumlarında zamandan ve mekândan bağımsız dijital etkinliklerin süreçte hazırlanıp kullanılması, etkinliklerin YouTube, Instagram, Twitter, Facebook vb. sosyal medyalarda paylaşımı ve bu paylaşımlara ilişkin tartışma ve yorumların yapılması da ile bireylerde katılım sürecine katkı oluşturmaya yönü ile diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Öte yandan çalışmanın bu teması bağlamında yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği düşüncesi, yaşlıların sorunlarına çözüm olmak istendiği düşüncesi, genç nesille yaşlı nesli buluşturmak istendiği düşüncesi, etkinliklerde yaşlıları koruyup kollamak düşüncesi, yaşlılara unutulmadıklarını hissettirmek istendiği düşüncesi, yapılan etkinliklerin örf adet ve geleneklerle uyduğu düşüncesi, yaş ayrımcılığına dikkat çekilmek istendiği düşüncesi şeklindeki alt tema ifadelerine de ulaşılmıştır. Bu anlamda öğretmen adaylarının hem kendilerinin hem de etkinlikleri yaydıkları bireylerin katılım becerisi kazanmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu yönüyle çalışmanın insan hayatını kolaylaştırmaya dönük birçok bilgiyi içeren sosyal bilgilerin demokratik sürece aktif katılımı sağlamaya çalışan bireyler yetiştirme (Doğanay, 2008) misyonuna hizmet etmenin yanı sıra Uydaş ve Genç’in (2015) belirttiği “sosyal sorumluluk ve bireysel katılımcı” açılardan da bireyleri geliştirdiği söylenebilir. Nitekim sosyal bilgilerde “birey ve toplum” ile “etkin vatandaşlık” öğrenme alanlarında da sosyal bilgiler bu işlevini yerine getirmeye dönük bilgi ve beceriler yer almaktadır. Çalışmanın bu bulgusunda elde edilen bulgular da aktif vatandaşlar için katılımın gerekli olduğu (de Weerd vd., 2005), katılımın herhangi bir şeyin içinde yer almak, paylaşımına ortak olmak, seyirci kalmamak (Kaypak, 2012), katılım kavramı ile gençlerin öncelikli olarak sosyal konuları ve problemleri

çözme veya iyileştirme ile ilgili etkinlikler başta olmak üzere toplum hayatına doğrudan katılımın gerekliliğini (Conrad ve Hedin, 1977) ve katılım kavramında sorumluluk/görev, motivasyon, algı, etkinlik, önkoşullar ve yaşam şartları gibi konuların yer aldığını (Eriksson, 2005) belirten çalışmalarla örtüşmektedir.

Çalışma sürecinde gerçekleştirilen bir diğer etkinlik kategorisi ise pandemi sürecinde çevremizdeki çocuklara ilişkin hazırlanan dijital etkinliklerden oluşmuştur. Pandemi sürecinde çocukların yaşam standartlarının düştüğü hareket alanlarının sınırlandırıldığı ve birçok dış mekân oyunundan mahrum kaldığı bilinmektedir. Bu durumun çocukların enerjilerini atamama, teknoloji bağımlısı olma, sıkılma vb. sorunlara neden olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Bu anlamda çocukların evde eğlenerek öğrenmelerine ve bilinçlenmelerini sağlayacak Web 2.0 temelli etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler sosyal medyada paylaşılarak birçok kişinin çevrelerindeki çocuklara ilişkin farkındalık geliştirip harekete geçmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlikleri gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürece ilişkin deneyimlerinden hareketle “katılımcıların çevremizdeki çocuklar konusunda düzenledikleri çalışmalara ilişkin deneyimleri” teması oluşturulmuştur. Katılımcıların bu tema bağlamında sürece ilişkin deneyimlerinden amaca uygun etkinlik ve materyallerin hazırlandığı düşüncesi, yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği düşüncesi, etkinliklerin alan bilgisi ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiği düşüncesi, çocukların haklarını öğrenmesi/farkına varmasını sağlama düşüncesi, pandemi sürecinde çocuk eğitimine dikkat çekilmeye çalışıldığı düşüncesi, çocukların toplumda yaşama kurallarını öğrenmelerini sağlama düşüncesi şeklinde alt temalara ulaşılmıştır. Katılımcıların açıklamalarında en fazla vurgulanan ifadelerin amaca uygun etkinlik ve materyallerin hazırlandığı, yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği, etkinliklerin alan bilgisi ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiğine yönelik olmuştur. Dolayısıyla katılımcı öğretmen adayları Web 2.0 temelli dijital araçlarla hazırladıkları etkinliklerle öğrenci merkezli eğitim anlayışı bağlamında çalışmalar hazırlamış, öğrencilerin süreçte eğlenerek öğrenmelerini sağlamış ve katılımcılar hazırladıkları etkinlikleri sosyal medyada başka bireylerle paylaşarak onların da çevresindeki çocukların yaşadıkları sorunların farkına varmaları ve benzer çalışmalar yapmaları için harekete geçmeleri sağlanmıştır. Bu anlamda çalışmanın bu bulgusu Web 2.0 temelli dijital araçlar yardımıyla motivasyon, bağlılık, problem çözme, rekabet etme, eğlenme gibi bazı özelliklerin vurgulandığı çalışmalar (Dellos, 2015; Graham, 2015; Zarzycka-Piskorz, 2016) ve öğrenci merkezli öğrenme süreçlerine hizmet eden yönünün vurgulandığı çalışmalar (Laru vd., 2012; Vaughan, 2010; Zarzycka-Piskorz, 2016) ile de örtüşmektedir. Dolayısıyla süreçte her ne kadar öğrencilerin özellikle “çevre okuryazarlığı” ve “sosyal katılım becerileri”ne odaklı çalışmalar yapılmış olsa da

katılımcıları süreçte çevre, yaşlılar ve çocuklar konusunda farkındalık ve duyarlılık oluşturmaya yönelik dijital materyaller hazırlayarak bunları sosyal medya mecralarında paylaşmaları katılımcıların; empati, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, iletişim ve işbirliği becerilerinin gelişmesine de katkı sunduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma sonuçlarında; doğal çevreye ilişkin deneyimler, çevremizdeki yaşlılara ilişkin deneyimler ve çevremizdeki çocuklara ilişkin deneyimler şeklinde üç ana tema tespit edilmiştir. Ana temalar bağlamında alt temalar oluşturulmuştur. Çalışmada elde edilen sonuçlar ve sonuçlar bağlamında sunulan öneriler aşağıdaki gibidir.

- Çalışmanın her üç temasında da amaca uygun etkinlik ve materyallerin oluşturulduğu, etkinliklerin alan ve pedagojik bilgilerle bütünleştirildiği, yapılan çalışmalarda teknoloji ve sosyal medya kullanımına önem verildiği şeklindeki ortak ifadelerle ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucu bağlamında çevre farkındalığı ve katılımı oluşturma eğitimlerinde dijital araçlardan faydalanılması önerilmektedir.

- Çevre teması bağlamında; katılımcıların doğal çevreye duyarlılık algısı oluşturma sürecinden verim aldıkları düşüncesine rastlanmıştır. Çalışmanın bu sonucu bağlamında farklı branşlarda da teknoloji destekli eylem araştırmaları ile çevre duyarlılığı kazandırılabilir.

- Çevremizdeki yaşlı insanlar teması bağlamında; katılımcılar gerçekleştirdikleri etkinliklerle yaşlılara saygı gösterilmesi gerektiği, sağlıklı bir toplum oluşturmaya katkı sunmanın amaçlandığı, yaşlıların sorunlarına çözüm olmak istendiği, genç nesille yaşlı nesli buluşturmak istendiği, etkinliklerde yaşlıları koruyup kollamak, yaşlılara unutulmadıklarını hissettirmek istendiği, yapılan etkinliklerin örf adet ve geleneklerle uyduğu, yaş ayrımcılığına dikkat çekilmek istendiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda etkinliklerin karşı taraftan nasıl algılandığını tespit etmek amacıyla etkinliklerin paylaşıldığı hedef kitlenin de görüşlerine başvurulabilir.

- Çevremizdeki çocuklar teması bağlamında; çocukların haklarının farkına varmasının sağlandığı, pandemi sürecinde çocuk eğitimine dikkat çekilmeye çalışıldığı, çocukların toplumda yaşama kurallarını öğrenmelerini sağlamaya dönük çalışmaların yapılmaya çalışıldığı şeklindeki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu anlamda pandemi gibi kriz durumlarında çevremizdeki çocuklara dijital teknolojilerle destek olmayı konu alan daha fazla çalışmanın yapılması önerilmektedir.

- Bu çalışmada sadece sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre konusunda yaptıkları etkinlik çalışması sürecindeki deneyimleri nitel bir yöntemle incelenmiştir. Yeni çalışmalarda Web 2.0 temelli dijital araçlarla çevre farkındalığı çalışmalarının vatandaşlık ve dijital

vatandaşlık konusundaki algı, tutum ve becerileri nasıl etkilediğine ilişkin karma yöntem çalışmaları yapılabilir.

Yazar Katkıları : Çalışma tek yazarlıdır.

Finansman : Çalışma kapsamında herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Çalışmada kullanılan veriler araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir.

Kaynakça

- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *Educause Review*, 41(2), 32-44.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2024). Sosyal bilgilerde Web 2.0 temelli dijital afişlerle vatandaşlık eğitimi çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 236-265. <https://doi.org/10.9779/paufed.1285778>.
- Benzer, A. (2017). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*. Yeni Anadolu Yayıncılık.
- Bursa, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel adalet anlayışlarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 49-62. <https://doi.org/10.29065/usakead.110351>.
- Büken, R. ve Katılmış, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 47, 115-134. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1123657>.
- Bülbül, Y. ve Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1977). Learning and earning citizenship through participation. In J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (pp. 48-73). National Council for the Social Studies.
- Çelik, T. (2020a). Examination of sample course design studies performed by pre-service social studies teachers by using digital technologies. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 209-228. <https://doi.org/10.17718/tojde.849910>.
- Çelik, T. (2020b). Sosyal bilim derslerini dijital materyallerle bütünleştirme sürecinde öğretmen adayı görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1407-1422. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-603364>.
- Çelik, T. (2020c). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerini alanlarına entegre etme sürecine ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 875-915.
- Çelik, T. (2020d). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 211-229. <https://doi.org/10.30794/pausbed.541913>.
- Çelik, T. (2021a). Dijital hikâye araçları kullanımı yetkinliği ölçeği (DHAKYÖ): Ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 10(4), 1580-1597.
- Çelik, T. (2021b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 173-198.
- Çelik, T. (2021c). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. <https://doi.org/10.9779/paufed.700181>.
- Çelik, T. (2021d). *Sosyal bilgilerde dijital dönüşümün yansımaları (yüz yüze ve uzaktan eğitim için kullanılabilecek uygulama örnekleri)*. Anı Yayıncılık.
- Çelik, T. (2023). Using digital games to teach history: A design-based study. *Research on Education and Media*, 15(2), 11-24.
- Çelik, T. ve Tepe, T. (2022). Sanal öğrenme ortamlarında sosyal bilgilerde dijital uygulamalar ile biçimsel değerlendirme tasarımları. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 22-43.
- de Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J., & van Rij, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*. Regioplan Beleidsonderzoek.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.
- Demir, Y. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 1094-1122. <https://doi.org/10.37217/tebd.1126078>.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Elmas, R., & Geban, O. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Eriksson, L. (2005). The relationship between school environment and participation for students with disabilities. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 130-139.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 81-139). Anı Yayıncılık.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65-66.
- Eşgi, N. ve Kocadağ Ünver, T. (2018). *Bilişim teknolojileri, öğretim teknolojileri, materyal geliştirme için Web 2.0 araçları*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Fettahlıoğlu, P. (2021). Çevre okuryazarlığı. Ü. Ormanci ve S. Çepni (Eds.), *Kuramdan uygulamaya 21. yüzyıl becerileri ve öğretimi* içinde (ss. 131-147). Nobel Akademi.
- Graham, K. (2015). Techmatters: Getting into Kahoot!(S): Exploring a game-based learning system to enhance student learning. *Loex Quarterly*, 42(3), 6-7.
- Gününç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Horzum, M. B., & Aydemir, Z. (2014). Web 2.0 tools and educational usage self-efficacy: A scale development study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 453-458.
- İbret, B. Ü. ve Yılmaz, O. (2019). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi: Lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 431-449.
- İleri, R. (1998). Çevre eğitimi ve katılımın sağlanması. *Ekoloji Çevre Dergisi*, 7(28), 3-9.

- Karabulut, Ö. ve Gençtürk Güven, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi. *Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinin Kuruluşunun 40. Yıl Dönümü Şubat Özel Sayısı [Özel Sayı]*, 295-322. <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Karadağ, Y. ve Acar, F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 62-78.
- Karataş, A. (2021). Çevre sorunları ve Kovid-19 Pandemisi arasındaki ilişki. M. Özçalık (Ed.), *Çevre sorunları içinde* (ss. 3-30). İksad Yayınevi.
- Karatekin, K., Kuş, Z. ve Meray, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *İlköğretim Online*, 13(2), 345-361.
- Kaypak, Ş. (2012). Yerel yönetimlerde katılımcı/müzakereci demokrasi sürecinde sivil toplum kuruluşlarının önemi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(17), 171-196.
- Kazancı, A. ve Dönmez, F. İ. (2013). *OKUL 2.0 Eğitimde sosyal medya ve mobil uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Laru, J., Naykki, P., & Jarvela, S. (2012). Supporting small-group learning using multiple Web 2.0 tools: A case study in the higher education context. *Internet and Higher Education*, 15, 29-38.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, B. M. ve Huberman A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Orhan Gökşün, D. ve Kurt, A. A. (2018). 21. yüzyıl öğrenci ve öğretmen becerileri. A. A. Kurt (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri içinde* (ss. 95-114). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 333-352.
- Önal, N. (2018). Öğretimde kullanılabilir teknoloji destekli uygulamalar. N. Önal (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları içinde* (ss. 2-13). Pegem Akademi.
- Özdemir Özden, D. ve Öztürk, C. (2019). Birer çevresel vatandaş olarak ilköğretim öğrencileri: 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 363-392. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548519>.
- Özdemir, M. ve Gökçe, N. (2019). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının çevre eğitimi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-75.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Eds., 3. baskıdan çeviri). Pegem Akademi.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing & Care*, 1(119).
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage Publications.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed). W. C. Brown Co.
- Şahin, Y. L. (2013). Teknopedagojik eğitimde Web 2.0 araçları. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (ss. 163-192). Anı Yayıncılık.
- Thompson, J. (2007). Is education 1.0 ready for Web 2.0 students? *Innovate: Journal of Online Education*, 3(4).
- Tokmak, A., Karamık, M. ve İlhan, G. O. (2023). Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile çevresel tutumun geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(1), 21-40.
- Topkaya, Y. (2016). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- Türk Dil Kurumu. (1932). *Çevre* [Sözlük giriş tanımı]. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 13 Ekim 2022.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & United Nations Environment Programme. (1977, October 14-26). *Intergovernmental conference on environmental education* [Conference report]. Tbilisi, Georgia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>.
- Uyar, S. ve Karakuş, U. (2022). Ortaokul öğrencilerinin çevre algısının belirlenmesinde afiş kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 282-309. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1194385>.
- Uydaş, İ. ve Genç, Z. S. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 416-429.
- Vaughan, N. (2010). Student engagement and Web 2.0: What's the connection? *Education Canada*, 50(2), 52-55.
- Yaylak, E. (4-6 Mayıs 2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde çevrimiçi bir uygulama örneği: Plickers* [Sözlü bildiri]. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.



ENGLISH VERSION

1. Introduction

People are in constant interaction with the environment they live in. From time to time, there are many environmental events in which people are the subjects or witnesses. The concept of environment, which has definitions such as “near to something, near, around something”, “the surroundings in which a person exists” (Turkish Language Association [TLA], 1932), is actually everything that surrounds the human being and the place where he/she lives. In today's world, the environment is considered as a whole of natural, economic and cultural values and is considered as the whole of humans and all other living and non-living beings (Fettahlıoğlu, 2021, p. 132). The environment includes people, places, natural environments, etc. Today, although the environment is perceived as the natural environment, the environmental content is wide and includes many things. However, people, who are the important actors of the environment, have advanced considerably in fields such as science, technology and industry over time. While the developments in these fields have enabled the production of products that will facilitate their daily lives, they have also caused the misuse and destruction of the natural environment. Because the environment has been exposed to more problems with industrialisation and in this sense, industrialisation has been a turning point in terms of environmental problems. Before industrialisation, the damages caused by human beings to the environment could be eliminated with the ability of nature to renew itself. However, in the face of excessive environmental problems after industrialisation, the ability of nature to renew itself has also been insufficient and in the face of this situation, the support and intervention of people, who are the source of the problems, has been needed. As a matter of fact, rapid factoryisation after the Industrial Revolution brought along problems such as depletion of natural resources and environmental destruction (Ergün, 2009). Moreover, as a result of the increasing use of technology in every field, air pollution and other environmental problems reached a dimension that would disturb the people of the whole world, the International Conference on the Environment, which was an important step for environmental conferences and international conventions

on this issue, was held in Stockholm in 1972. In the following processes, meetings were organised to provide solutions to environmental problems and raise awareness about the environment in the form of United Nations Intergovernmental Conference on Environmental Education (1977), United Nations World Climate Conference I, Nairobi United Nations Conference on Environment and Development (1982), Brundland Report named Our Common Future (1987), World Climate Conference II (1990), Rio United Nations Conference on Environment and Development (1992), Kyoto Protocol (1997), United Nations World Summit on Sustainable Development (2002) (Karataş, 2021, p. 6). Therefore, although it is not possible for people to isolate themselves from the events around them, it is important that they have the ability to participate by taking active roles for the solution of the events. Gaining this skill is only possible through education. Some general objectives were determined for environmental education at the environmental workshop organised in Belgrade in 1975 and then at the environmental congress held in Tbilisi in 1977. The categories related to these objectives are presented in Figure 1 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] & United Nations Environment Programme [UNEP], 1977, pp. 26-27).

Undoubtedly, one of the most important tasks in gaining the skills specific to the categories in Figure 1 falls to teachers, who are the dynamics of educational institutions. Because not a day goes by without an environmental problem or environmental disaster in the world. In this sense, it can be said that social studies teachers have a great responsibility in raising environmentally literate citizens who are sensitive to the problems experienced and who can take active and participatory roles in solving these problems.

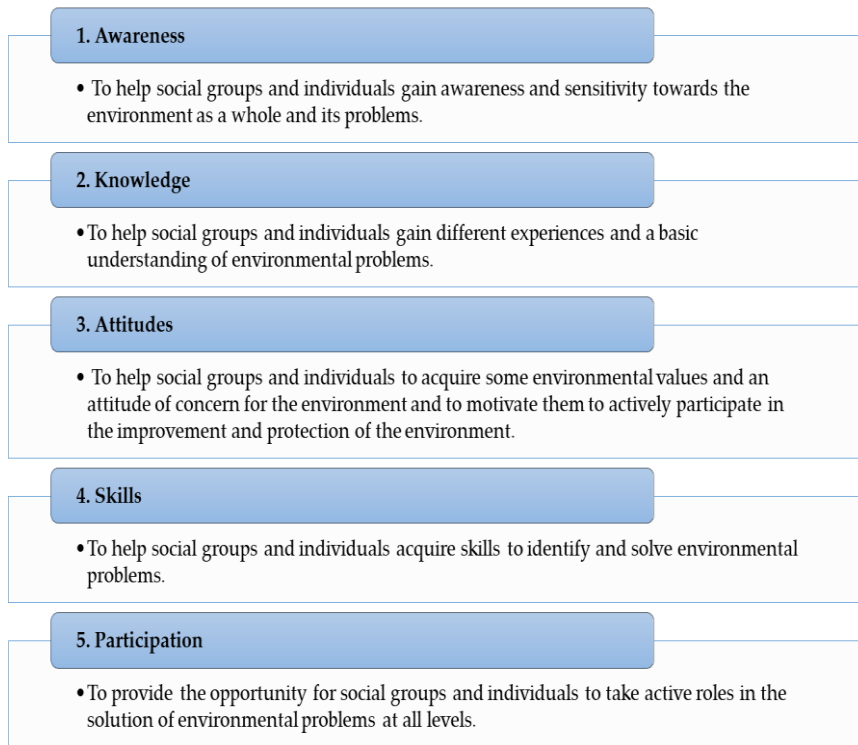


Figure 1. Categories of general environmental objectives (UNESCO & UNEP, 1977, pp. 26-27)

1.1. Creating Environmental Awareness and Participation Skills with Web 2.0 Based Tools in Social Studies Education

Social studies education, which includes all kinds of information necessary to facilitate people's social life, is provided to students at the primary education level in line with the cultures and lifestyles of countries. In our country, one of the characteristics to be gained through social studies education is to raise citizens who actively participate in the democratic process (Doğanay, 2008, p. 78). However, with the effect of globalisation, changes have also been experienced in the concept of citizenship and the concepts of "social responsibility" and "being individually participatory and influential" are emphasised in the new understanding of citizenship (Uydaş & Genç, 2015, p. 417). Another aspect related to the concept of participation is active citizenship and in this context, participation is necessary for active citizenship (de Weerd et al., 2005). As such, the act of "participation" is defined as "to take part in anything, to be a partner in its formation, development and sharing, to take part other than being a spectator" (Kaypak, 2012, p. 174). Eriksson (2005, p. 130) states that there is no consensus on the definitions of the concept of participation, but in the literature, the concept of participation is explained in connection with personal and environmental factors. In this context, it is stated that issues such as responsibility/task, motivation, perception, effectiveness, prerequisites and living conditions are included in the definition of the concept of participation. Similarly, Conrad and Hedin (1977, p. 51) state that the concept of

participation refers to the direct participation of young people in community life, primarily in activities related to solving or improving social issues and problems. He also emphasises that the aim of participation is not only to talk about public issues but also to do something about them (to take action). Therefore, individuals should focus on problems related to personal and environmental factors and should be in a state of duty, responsibility and action in this regard. Environmental problems are undoubtedly one of the most important and necessary issues where participation skills are important and necessary. In this sense, it is obvious that teachers are the first people who come to mind in terms of providing environmental education to children in a participatory way. It can be said that the graduation of teachers from the faculties where they receive education before they are appointed to the profession, equipped with such knowledge and skills, is the primary step in raising generations with environmental awareness. In this sense, it can be said that prospective teachers should develop "participation" and "environmental consciousness" during their education in faculties, and that their environmental consciousness should not only consist of theoretical knowledge. Because Erten (2004, p. 4) defines an environmentally conscious individual as someone who makes efforts to reduce waste, acts frugally in energy saving, uses water sparingly, uses deposit products in shopping, pays attention to the damages that may be caused to the environment in the products to be purchased, warns people who harm the environment or informs the authorities. However, if the individual does not do anything in this regard and does not

exhibit environmentally friendly behaviours and does not take action, the depth of the theoretical knowledge of that person about the environment does not make any sense. In this sense, it can be said that environmental awareness and participation skills can only be achieved through education based on experiences. With education, a two-headed education can be given to the child in terms of recognising the environment and protecting the environment. Especially when introducing the environment to the child from an early age, the child should be given the awareness that the environment belongs to him/her with the objects, values and people it contains. For example, a sense of environmental belonging can be developed in the child by introducing the environment belonging to the child as our school, our apartment, our garden. In this way, the child can embrace what belongs to him/her more and gain a positive attitude towards protecting it. For example, in order to protect the environment, it is important to give the child tasks such as collecting the toys distributed, organising his/her room, collecting the toys and materials distributed after the activity in kindergarten, and warning his/her friends to collect them. In the process of teaching these behaviours to children, methods and techniques such as modelling, role playing, drama, use of films and case studies can be used (İleri, 1998, pp. 4-5). The duties and responsibilities of social studies teachers become more important especially in the acquisition of "social participation" and "environmental literacy" skills, which are two important skills that should be acquired in social studies teaching (Ministry of National Education [MoNE], 2018).

Because social studies contains many social disciplines that concern human beings, and it contains the principle of gaining the knowledge and skills necessary for people to live a healthy life in the community and environment in which they live in social life. On the other hand, in the process of providing environmental awareness and social participation in social studies teaching, teachers can effectively benefit from new Web technologies as well as classical methods and techniques. As a matter of fact, it is seen in the literature (Aydın & Çelik, 2024; Çelik, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2021c, 2023; Çelik & Tepe, 2022; Yaylak, 2017) that the use of Web technologies in the social studies teaching process has positive results. The term Web means "network" in Turkish and is basically one of the services on the internet. Through this service, documents in the form of text, graphics, pictures, audio and video can be transmitted to computers in other places and times. In order for all these processes to take place, the computer must have an internet connection. In this context, Web tools such as Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0, Web 4.0, Web 5.0 can be used for different purposes. Web 2.0, which is a breaking point for the individual to be active in the process of using Web technologies, is a dictionary started to be used by O'Reilly Media in 2004 and is the name given to the whole system created by internet users such as second

generation internet services, wikis, communication tools, folksonomies. With the Web 1.0 tool, the person only receives information and is passive. However, with Web 2.0, people have moved to an interactive position that can both receive information from the Web and create content on the Web. Web 2.0 tools facilitate access to information, group work, social interaction and feedback opportunities, making their use in educational environments more attractive (Çelik, 2021d, p. 7). In this sense, some Web 2.0 tools that can be used in social studies teaching are categorised by the researcher and presented in Table 1 below.

Some of the applications mentioned in Table 1 can be used as desktop applications, while others require a membership to use. There are paid and free parts of the applications, and the free parts offer environments suitable for activity production, albeit limited. In addition, they may be revised from time to time and their content, paid and free usage rights or names may change. As a matter of fact, it is known in the literature (Benzer, 2017; Eşgi & Kocadağ Ünver, 2018; Gününç, 2017; Kazancı & Dönmez, 2013; Orhan Göksün & Kurt, 2018; Önal, 2018; Şahin, 2013; Yaylak, 2017) that there are many Web tools that can be used in educational environments and it is stated that it is very appropriate to use them in education with the aspect that overlaps with student-centered understanding (Alexander, 2006; Elmas & Geban, 2012; Horzum & Aydemir, 2010; Thompson, 2007). In addition to some features such as motivation, engagement, problem solving, problem solving, competition, and having fun with Web 2.0-based digital tools (Dellos, 2015; Graham, 2015; Zarzycka-Piskorz, 2016), the aspect that serves active and student-centered learning processes also comes to the fore (Laru et al., 2012; Vaughan, 2010; Zarzycka-Piskorz, 2016).

Table 1.*Some of the Digital Web 2.0 Applications that can be used in Social Studies Teaching*

Social Media Platforms	<i>YouTube, Skype, WhatsApp, Facebook, Instagram, WebQuest, Twitter..</i>
Digital Mind Maps	<i>Wisemapping, Poopplet, SpiderScribe, Mindmeister, MindMaple Lite, Inspiration 9, Gocongr, Coggle, Mindomo, Bubbles</i>
Digital Board Creation Applications	<i>Padlet, Blendspace, Lino It, RealtimeBord</i>
Digital Word Cloud Applications	<i>Word Art, Wordle, bubbll, Tagul</i>
Digital Cartoon Applications	<i>Make Beliefs Comix, Toondoo, Sketch toy, Face Your Manga</i>
Digital Story and Book Writing Applications	<i>Pixton, Storyjumper, StoryboardThat, Storybird, Wattpad, joomag, Book Creator</i>
Digital Puzzle, Test, Assessment and Educational Game Applications	<i>Flippquiz, Puzzlemaker, Kahoot, Plickers, Quizizz, Socrative, mentimeter, CrossWordLabs, Riddle, Goqr.me, Triventy, LearningAps, AnswerGarden, Classkick, EdPuzzle, Formative, JoeZoo, Kaizena, Playposit, Polldaddy, Poll Everywhere.</i>
Digital Animation and Presentation Applications	<i>Powtoon, Buncee, Emaze, Goanimate (Vyond), Voki, Renderforest, Mine-İmator, Animaker, Thinklink, Scracth, Canva</i>
Digital Poster and Infographic Preparation Applications	<i>Easelly, Visme, Piktochart, Venngage, Creately, Glogster</i>
Distance Education and Virtual Classroom Applications	<i>Edmodo, Classdojo, Remind, Beyaz Pano, GoogleClassroom, Bigbluebutton, Schoology, Moodle, Engrade, Camilo, Adobe Connect</i>
Photo, Film and Video Editing-Design Programs	<i>Mowi maker, Photostory, Safeshare, OpenShot, GİMPs, Filmora, Nimbb, Jing, SmartDraw</i>

The studies on this subject in social studies were analyzed under three headings. These are studies conducted with pre-service teachers, studies conducted with secondary school students, and studies on textbooks and theses. In the studies conducted with pre-service social studies teachers on the environment; determination of their understanding of environmental justice (Bursa, 2022), views on environmental literacy skills (Büken & Katılmış, 2022), views on environmental education and environmental citizenship concepts (Bülbül & Yılmaz, 2019), examination of their awareness of environmental problems (Karadağ & Acar, 2020), social participation in solving environmental problems (Karatekin et al., 2014), attitude towards environmental problems (Öcal, 2013). Studies conducted with students in secondary schools on the environment; the effect of creative drama method in social studies course on students' critical thinking and environmental sensitivity

(Karabulut & Gençtürk Güven, 2022), primary school students as environmental citizens: Examining the environmentally responsible citizen behaviors of 6th, 7th, and 8th grade students (Özdemir Özden & Öztürk, 2019), developing environmental attitude with drama method in social studies course (Tokmak et al., 2023), comparing the effectiveness of concept cartoons and educational comics in transferring the value of sensitivity to the natural environment (Topkaya, 2016), and using posters to determine the environmental perception of secondary school students (Uyar & Karakuş, 2022). On the other hand, it was concluded that the studies on textbooks and theses were; examining social studies textbooks in terms of environmental literacy (Demir, 2022), examining the 6th grade social studies textbook in terms of environmental education (Özdemir & Gökçe, 2019), environmental education in social studies: a review of graduate studies

(İbret & Yılmaz, 2019). However, there is no study in the literature in which "pre-service teachers' experiences on creating environmental awareness and social participation perception with Web 2.0-based digital tools" were examined. In this sense, it is thought that the study is important for the field and will contribute to the field.

1.2.Purpose of the Study

The aim of this study is to examine pre-service social studies teachers' efforts to create environmental awareness and social participation perception with Web 2.0-based digital tools. In this context, the question sought to be answered in the study is as follows:

- What are the participants' opinions about their experiences in "studies on creating environmental awareness and social participation perception with digital tools"?

2. Method

2.1.Design

This study was conducted with qualitative research method. The design used in the study is the phenomenology design. Phenomenology design is rooted in disciplines such as philosophy and psychology (Ersoy, 2017). In the phenomenological design, the researcher examines the experiences of the participants about a situation, phenomenon or phenomenon in depth and aims to portray the results (Reiners, 2012). Therefore, the phenomenological design, which is based on the ways and processes in which people experience phenomena, is frequently used in studies investigating human experiences (Patton, 2014). In this sense, in the phenomenological design, phenomena that we are not completely unfamiliar with but that we cannot comprehend in all aspects are investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, it was tried to determine the experiences of pre-service social studies teachers in the process of creating environmental awareness and social participation perception with Web 2.0-based tools. The participants of the study tried to realize the state of awareness and agency on this issue by sharing the activities they prepared with Web 2.0 tools on the environment on social media channels. Therefore, in the light of the experiences of pre-service teachers in the process, the results of this study can form the basis for experimental or action research.

2.2.Working Group

In the context of purposeful sampling method, 23 pre-service social studies teachers selected using criterion sampling participated in the study. "Criterion sampling", one of the purposeful sampling techniques, was used in sample selection. Criterion sampling is based on the study of all situations that meet some pre-existing or researcher-determined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2013). The criteria taken as basis in this study are; taking one of the "Social Project" or "Community Service Practices" courses, being a

social studies teaching student, attending the courses regularly, having received a previous training on using Web 2.0 tools, and volunteering to participate in the study. In this context, 23 people participated in the study and 8 of them were male and 15 of them were female pre-service teachers.

2.3.Procedure

In the activities prepared with digital tools, pre-service social studies teachers conducted activities to raise environmental awareness and social participation skills by making their voices heard to a wide segment of the society as well as middle school and other students during the pandemic process and shared them in the virtual environment. The data of this study conducted with pre-service social studies teachers were collected within the scope of "Community Service Practices" and "Social Project Development" courses. Since the COVID-19 pandemic continued during the one semester of the courses, the lessons were taught in a virtual environment. In addition, it is a process in which a large part of the society is isolated from social environments due to the continuation of the epidemic and security measures during the pandemic process. All the studies and materials prepared by pre-service teachers in this process were prepared in digital environments and tried to reach a large segment of the society, especially young people, with the help of social media tools. The following sequence was followed in the beginning of the studies in the process:

- Under the leadership of the course instructor, the pre-service social studies teachers who took the course formed a WhatsApp group and everyone, including the course instructor, joined the group. It was shared that information, documents and files related to the work to be done from now on will be shared through this virtual group.
- In this way, the group members discussed what they would do in the process and reached a decision. In addition, the participants shared information on which topics they would prepare activities and in what order they would present them via the WhatsApp group.
- In general, the activities to inform and raise awareness in the society were related to the environment, the elderly and children. During the process, the course instructor accompanied the participants during the preparation of all activities and gave them feedback and corrections during the preparation process.
- The materials prepared by the participants for "our natural environment" were aimed at making people think again about the value of the environment during the pandemic process. In this context, the participants tried to create social awareness and sensitivity by preparing informative digital materials on why we should protect our environment and

sharing them on applications such as Facebook, Instagram, Twitter and WhatsApp.

- The studies prepared by the participants for "the elderly around us" started with the possibility that elderly people may be alone at home and in need of help, especially during the pandemic. In this sense, digital materials were prepared to create social awareness and sensitivity for people to be more sensitive and helpful towards the elderly people around them, and these works were shared through applications such as Facebook, Instagram, Twitter and WhatsApp.
- In the studies prepared by the participants for "children around us", it was emphasized that children's living spaces were restricted during the pandemic process, they had to stay at home and could not play games and perform physical activities sufficiently. It was taken into consideration that this situation caused children to be unable to release their energy, get bored at home, cause restlessness and spend more time on social media than necessary. Digital materials were prepared to create informative, awareness and sensitivity about finding games that children can physically release their energy at home and prevent them from getting bored by parents and playing them at home or spending quality time with children, and digital materials were prepared and tried to spread to as many people as they could reach with social media tools.

- The preparation process of the materials to be prepared in the process and the examination of the finished materials were made through the "Zoom" application, and the recorded videos were then shared by opening a "YouTube" channel and making it accessible to everyone with the consent of the prospective teachers. The visual for the channel is as follows.

The digital applications used in this process consist of Web 2.0 tools. The names of the digital tools for which awareness-raising materials were prepared in the process are as shown in Figure 1.

When Figure 2 is taken into consideration, it is seen that pre-service teachers used web 2.0 tools to create digital stories, animations, digital presentations, digital games, digital home movies, digital bazaars, digital boards and digital banners during awareness-raising activities.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken. The study was conducted with the approval of the Ethics Committee of Kilis 7 Aralık University, dated May 27, 2021, and numbered 2021/16.

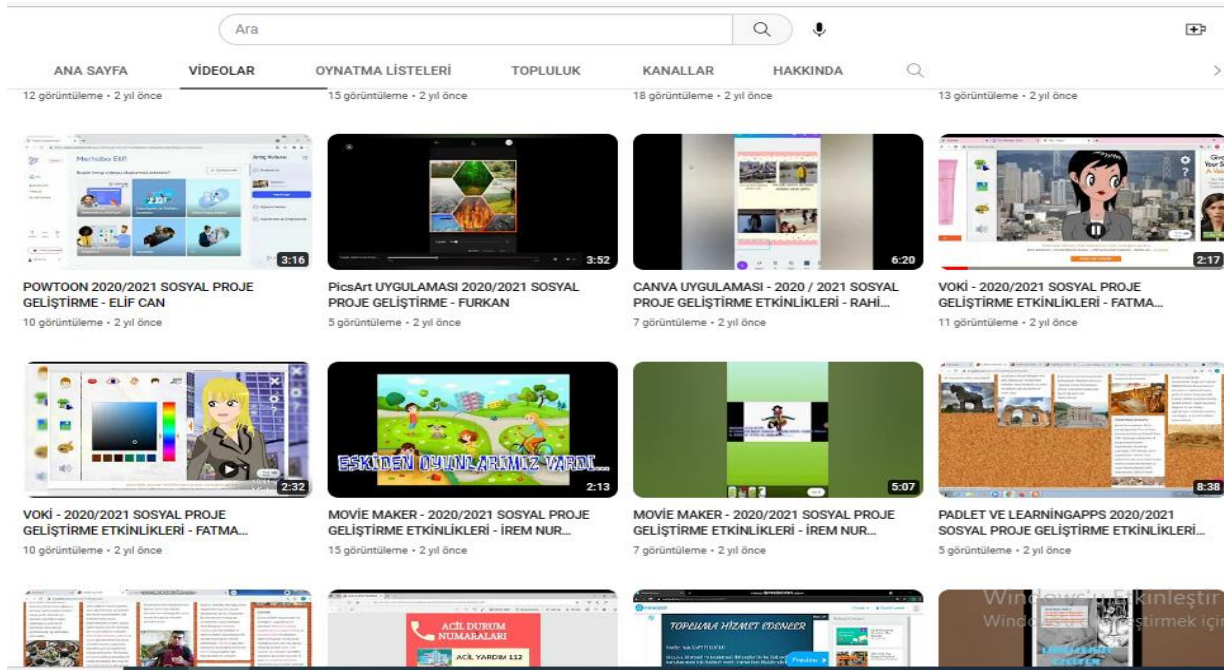


Image 1. YouTube channel page with the materials prepared during the process

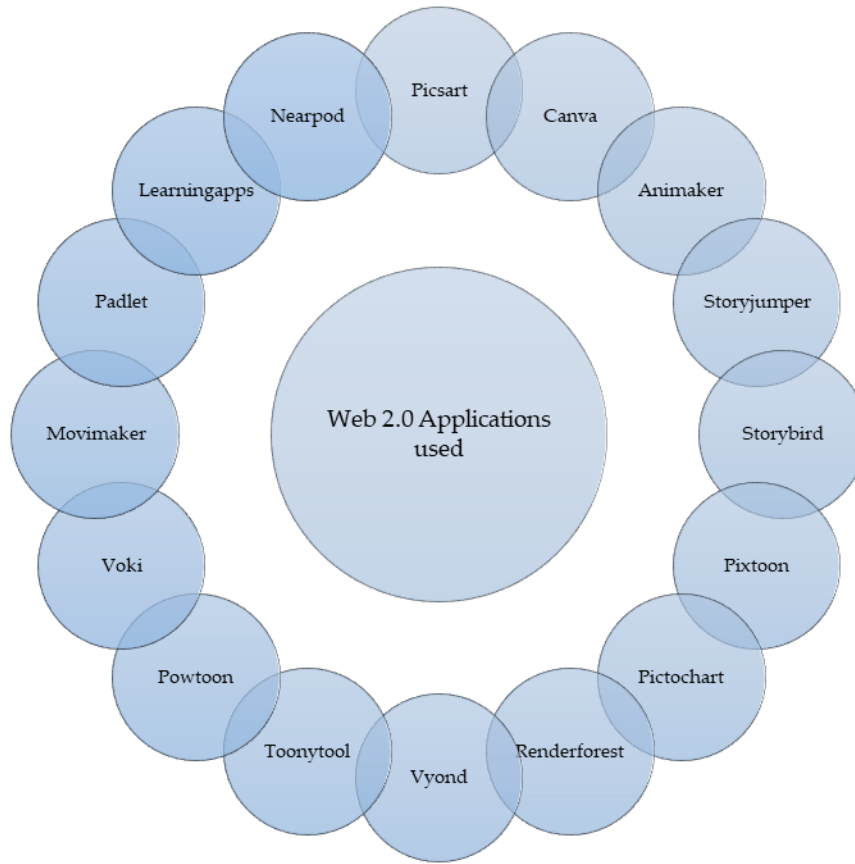


Figure 2. Web 2.0 tools used to create perception of environmental awareness and social participation in the process

2.4. Measures

2.4.1. Semi-structured interview form

Interview technique was used to collect the study data. Patton (1987, p. 108) stated that interviewing is both an art and a science as it covers dimensions such as skill, sensitivity, concentration, interpersonal understanding, foresight, mental alertness and discipline, and basically the purpose of an interview is to enter the inner world of an individual and understand his/her point of view. Verbal communication between at least two people can be defined as a mutual and interactive communication process based on asking and answering questions for a predetermined and serious purpose (Stewart & Cash, 1985, p. 7). Merriam (1998) categorized interviews into three categories: structured, semi-structured and unstructured. The qualitative data in this study were collected through semi-structured interview forms. Since the researcher was personally involved in the process of experiencing the activities of the participants, she realized the data collection process based on the idea that the participants' experiences of the activities were fresher in the week when the activities ended. In the process of preparing the semi-structured interview form, the researcher paid attention to preparing questions that would reveal the participants' experiences of the process and their feelings about these idioms. She consulted expert opinions regarding the semi-structured interview form she prepared. The interview form was

finalized by taking the feedback into consideration. In this study, attention was paid to the principle of voluntariness in order for the participants to sincerely explain their perspectives and experiences. The researcher recorded the participant responses in writing during the interview process. The interviews with the participants were conducted one by one and lasted approximately 25 minutes.

2.5. Data Analysis

Content analysis technique was used to analyze the data of this study. Content analysis is the process of interpreting and examining voluminous qualitative data in terms of their basic consistency (Patton, 2014) and reveals non-obvious concept patterns from the data (Yıldırım & Şimşek, 2013). The main purpose of content analysis, which is a technique used to draw systematic and unbiased conclusions from specific characters defined in the text (Cohen et al., 2007), is to create relationships that will shed light on meaningful explanations from the collected data. In this sense, it is necessary to first conceptualize the collected data and then reach logical themes according to the relationship between the emerging concepts. In this study, after the researcher concluded the interview process, she transcribed the interview data using a word processing program (Word) from computer office programs. Each participant's data was first transcribed with the participant's real name to avoid confusion. Then, codes

such as P1, P2, P3... were used instead of the participants' real names. The abbreviation "P" used in the study stands for "participant" and "P1" refers to the participant who is the owner of the number one data form participating in the study. All of the data belonging to the participants were read several times, line by line. While analyzing the data, sub-themes were formed from the most meaningful expressions in the text. After all the data were carefully analyzed in this way, the sub-themes were combined under higher headings according to their meaning relationships and placed according to their relationships with the themes of the environment, the elderly and children that the participants worked on. After the analysis process, diagrams and tables related to the themes and sub-themes were created to express the findings in a more understandable way. In addition, the participant statements regarding the themes reached in the study were quoted verbatim.

2.6. Reliability and Validity Study

Reliability and validity of the study were tried to be ensured in the stages of conducting this study, data collection, data analysis and afterwards. As a matter of fact, in order to ensure the credibility (internal validity) of the study, after the interview data were written down, confirmation was obtained as to whether what they really wanted to express was as it was in the text. In addition (Yıldırım & Şimşek, 2013), it is stated that in qualitative studies, the researcher's ability to be flexible in using new strategies when necessary, adding new questions to the interview, conducting new interviews that were not planned, and using various data collection methods to confirm the data obtained are factors that increase the validity of the study. On the other hand, in order to ensure the internal reliability (consistency) of the study, more than one researcher should analyze the data to ensure consistency between the codes (Silverman, 2005). In this sense, confirmation was obtained from field experts for the codes and themes obtained from qualitative data. In order to determine to what extent the codes and themes were analyzed similarly, the agreement percentages of the coding obtained by two different field experts were taken into consideration. For the agreement percentages, the reliability formula recommended by Miles and Huberman (2015) [Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement)] was used. As a result of two expert coding of the data obtained in the study, 94% was found, and it is seen that this result is sufficient in terms of internal reliability. In order to ensure the external reliability (confirmability) of the study, the documents related to the analysis of the interview data were kept for confirmation when necessary. In addition, in order to ensure the transparency of the study, the digital materials produced in the study and the videos of the preparation stages of these materials were made publicly accessible by the participants by opening a YouTube channel.

3. Results

In this part of the study, the findings obtained as a result of the analysis of the data consisting of the experiences of pre-service social studies teachers regarding the processes of preparing activities and materials with Web 2.0-based digital tools used to create environmental awareness and social participation perception are presented. For a better understanding of the findings, there are diagrams for each theme and there is information about the frequency of expression of sub-themes in the diagrams.

3.1. Participants' Experiences Regarding the Studies They Organized on "Natural Environment"

In the study, under the theme of "participants' experiences regarding their studies on the natural environment", four sub-themes were reached: the idea of creating a perception of environmental awareness, the idea that the activities were integrated with field and pedagogical knowledge, the idea that effective materials could be prepared to create environmental awareness, and the idea that the use of technology and social media was given importance in the studies. Figure 3 of these statements is presented below.

Information on the themes, sub-themes and sub-themes of the study data on the participants' experiences related to the studies they organized on "Natural Environment" are presented in Table 2 below.

The explanations of the pre-service teachers regarding the themes and sub-themes in Table 2 are as follows.

"I think that our environmental studies raise public awareness and enable us to leave a better tomorrow for the future" (P-6). "I think that environment-themed studies are beneficial in terms of introducing natural beauties to people and raising awareness about environmental pollution and protection of natural resources. I believe that these studies will also be useful in finding solutions to these problems by drawing people's attention to global warming and unconscious consumption of natural resources" (P-9).

"The activities were prepared for the outcome and subject within the scope of the social studies curriculum" (P-2). "The outcome of the activity I prepared was an outcome related to the environment. In my activity, I focused on the effects of natural disasters on society and prepared it accordingly" (P-10).

"Both of my friends had prepared posters on the subject of natural disasters. The color harmony of the visuals, their impressiveness, and their compliance with the learning outcome were very good" (P-4). "The activities on this subject were visually complementary to each other, and when we look at the integrity of the slogan and the picture, the activities seemed to fully reflect their purpose" (P-9). "I think the content prepared by our friends reflected the purpose of the activities they did" (P-15).

"The application I used was a good application in terms of technology. I think I designed my activity correctly on technology" (P-10). "I think that the desired message has become more remarkable with the prepared technological application.

Because digital technologies appeal to all segments and I believe that they are very successful in creating environmental awareness" (P-20). "We prepared technologically oriented

designs because we prepared the applications with Web 2.0 tools. In this sense, we successfully integrated technology with the environment" (P-23).

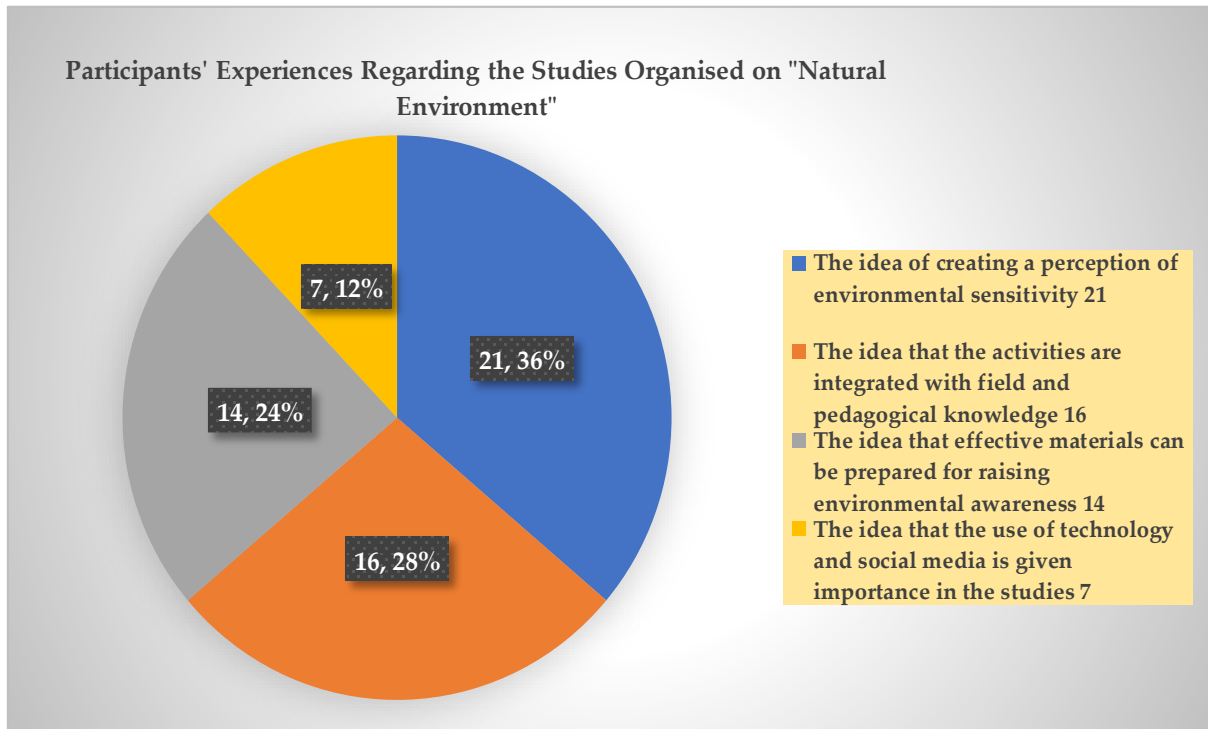


Figure 3. Participants' experiences regarding the studies they organized on "Natural Environment"

Table 2.

Sub-themes and Participant Information on the Theme of "Natural Environment"

Statements Regarding the Studies Organised by the Participants on "Natural Environment"	Participants	f
The idea of creating a perception of environmental sensitivity	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23	21
The idea that the activities are integrated with field and pedagogical knowledge	P1, P2, P5, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P22, P23	16
The idea that effective materials can be prepared for raising environmental awareness	P1, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P15, P16, P19, P20, P21, P22, P23	14
The idea that the use of technology and social media is emphasised in the studies	P2, P9, P10, P19, P20, P21, P23	7

3.2.Participants' Experiences with Activities related to the Elderly in Our Environment

In the study, under the theme of "participants' experiences regarding the activities they organized on the elderly around us"; the idea that appropriate activities and materials were created for the purpose, the idea that the elderly should be respected, the idea that the activities were integrated with field and pedagogical knowledge, the idea that it was aimed to contribute to creating a healthy society, the idea that the use of technology and social media was given importance in the studies, The sub-themes such as the idea that it is desired to be a solution to the problems of the elderly, the idea that it is desired to bring together the younger generation and the older generation, the idea of

protecting and caring for the elderly in the activities, the idea that it is desired to make the elderly feel that they are not forgotten, the idea that the activities are compatible with customs and traditions, and the idea that it is desired to draw attention to age discrimination were reached. The figure and participant explanations regarding the frequency of repetition of these statements are presented below.

Information about the participants' themes, sub-themes and sub-themes of the study data on the experiences of the participants regarding the studies they organized on "The Elderly in Our Environment" are presented in Table 3 below.

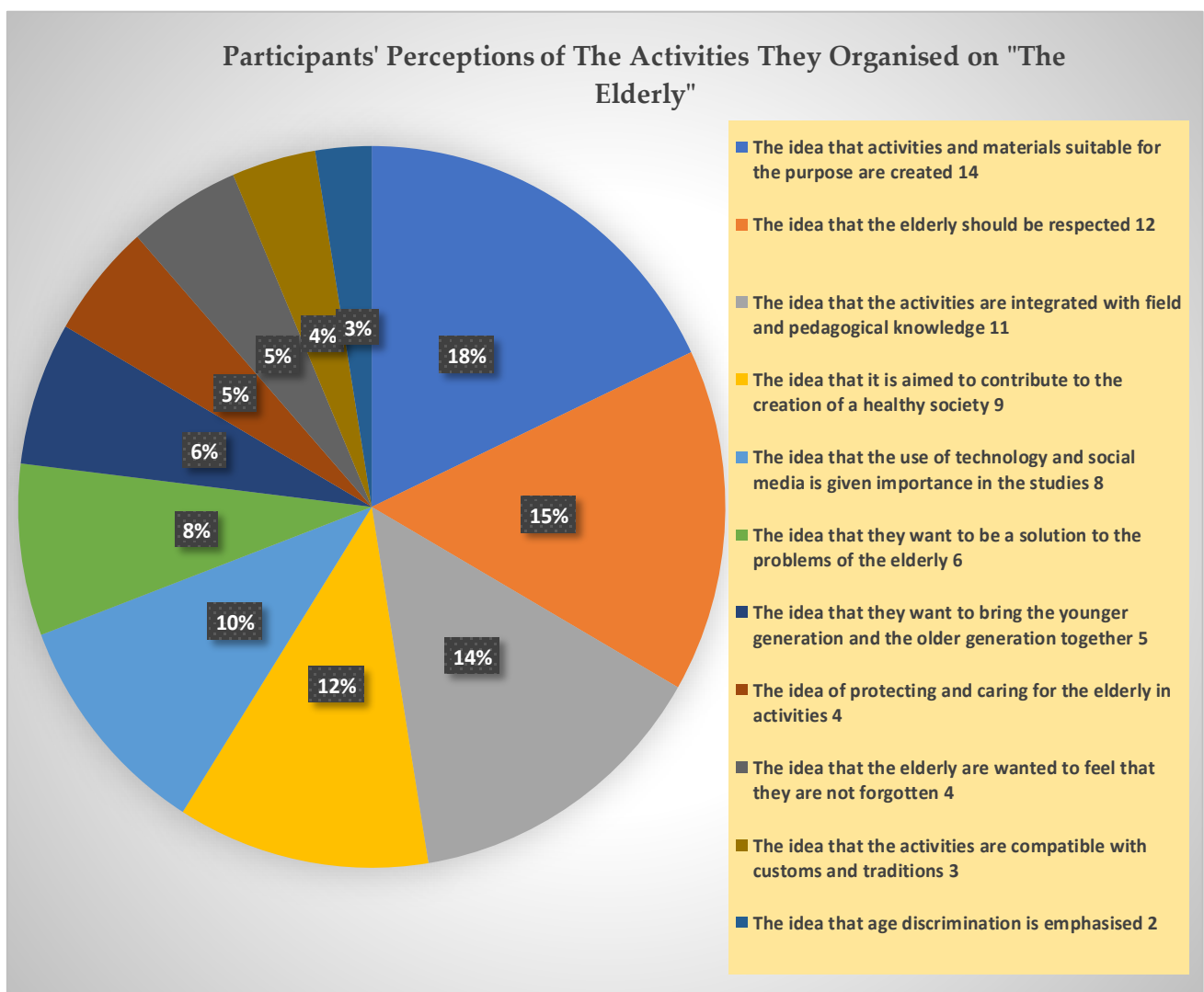


Figure 4. Participants' experiences of activities related to the elderly in our environment

Table 3.*Sub-themes and Participant Information on the Theme of "Elderly"*

Statements Regarding the Studies Organised by the Participants on "The Elderly Around Us"	Participants	f
The idea that activities and materials suitable for the purpose are created	P1, P2, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P20, P21, P22, P23	14
The idea that the elderly should be respected	P1, P3, P5, P8, P10, P12, P13, P15, P17, P21, P22, P23	12
The idea that the activities are integrated with field and pedagogical knowledge	P1, P5, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P20, P22	11
The idea that it is aimed to contribute to building a healthy society	P2, P3, P8, P9, P14, P15, P16, P20, P22	9
The idea that the use of technology and social media is emphasised in the studies	P2, P10, P12, P14, P16, P17, P21, P23	8
The idea that they want to be a solution to the problems of the elderly	P2, P4, P8, P9, P10, P19	6
The idea that the younger generation and the older generation want to meet	P2, P4, P8, P9, P19	5
The idea of protecting and caring for the elderly in activities	P1, P15, P17, P20	4
The idea that they want to make the elderly feel that they are not forgotten	P2, P8, P11, P15	4
The idea that the activities are compatible with customs and traditions	P1, P2, P17	3
The idea that age discrimination should be emphasized	P3, P4	2

The explanations of the pre-service teachers regarding the themes and sub-themes in Table 3 are as follows.

"I think the activities prepared for the elderly reflected their purpose. Because with these activities, we tried to draw attention to the problems of the elderly around us. We focused on topics that would benefit our elderly" (P-2). "I think that the activities for the elderly were also prepared in accordance with the purpose of the lesson, because I think that our other friends also prepared good activities

about how people's attitudes and behaviors towards the elderly should be" (P-15).

"We emphasized that we should be understanding towards the elderly, that one day we will be in their shoes, and that we should respect their different characteristics" (P-18). "Studies on the elderly can provide an important benefit for people to provide positive behaviors within the framework of respect and love towards the

elderly, what are the good responsibilities and duties to be done to the elderly, and how the elderly should be treated" (P-21).

"The activities were prepared in accordance with Turkish customs and traditions and also in accordance with the learning outcomes of the social studies course. In the individual and society learning area in the social studies textbooks, more than one outcome is already mentioned about this subject" (P-1). "With the prepared activities, we aimed to increase the common sense of the society towards the elderly, which is the subject of social studies, and to act more consciously towards them and to transfer these experiences to the new generation in the most efficient way" (P-16). "... It was also suitable for the outcome they chose. It was also suitable for the social studies subject in terms of teaching our values to students" (P-17).

"The activity for the elderly in our neighborhood became more meaningful and beautiful with the help of technology. Because the pictures and writings of the activity prepared with technology were more interesting. This increased the importance of the activity" (P-10). "I think that Web 2.0 tools were used very successfully in the activity because both visual elements and videos were used in an interesting way in the digital posters prepared" (P-12).

3.3. Participants' Experiences Regarding the Activities They Organized with the Children Around Us

In the context of the theme of "participants' experiences regarding the studies they organized on children around us", sub-theme expressions were reached in the form of the idea that activities and materials suitable for the purpose were prepared, the idea that the use of technology and social media was given importance in the studies, the idea that the activities were integrated with field knowledge and pedagogical knowledge, the idea of ensuring that children learn / realize their rights, the idea that children's education was tried to draw attention to children's education during the pandemic process, and the idea of ensuring that children learn the rules of living in society. The figure and participant explanations regarding the frequency of repetition of these statements are presented below.

Information on the themes, sub-themes and the participants who formed the sub-themes of the study data on the experiences of the participants regarding the studies they organized on "Children in Our Environment" are presented in Table 4 below.

The explanations of the pre-service teachers regarding the themes and sub-themes in Table 4 are as follows.

"The digital activities were largely designed in line with the learning outcomes and content. I also designed a digital board for the children around us through the Padlet application" (P-1). "The activities we did for the children were suitable for the child's cognitive process and attention-grabbing. We learned all aspects of Waatpad in some of the prepared activities. I also liked the activity in which Toonytool was used to make social studies topics more fun and attract children's attention" (P-6). "There was a variety of activities in the technological context. In particular, the

"Another social problem related to the elderly is generational conflict. Technological content to be prepared can bring the Z generation and the elderly closer" (P-4). "Thanks to the studies conducted for the elderly, the young generation and the elderly population can be brought closer" (P-8).

"Of course, these activities will be useful to show that the elderly around us are not forgotten and to make them happy" (P-2). "I think it will make the elderly who feel lonely in society feel special" (P-8). "With these activities we prepared for the elderly around us during the pandemic process, we tried to make the elderly happy, to be with them, and to prevent them from feeling lonely" (P-15).

"I think that activities for the elderly around us will contribute to the elimination of age discrimination against them" (P-3). "The elderly, aging and old age are always referred to as negative concepts. However, all these concepts are part of the physiological process of human beings. Unfortunately, this negative perception leads them to be excluded from various activities by the society or to isolate themselves" (P-4).

digital cartoon activity prepared by a friend of mine showed that the activity reflected the purpose of the activity prepared with the message intended to be given about children's rights. I think it was the right approach to address the issue of children's rights in the prepared cartoon activity and to have an integrity of meaning with a slogan created" (P-9).

"The activity prepared in Padlet included all visual and auditory processes and conveyed information online in the best way possible. Especially in an activity where all the possibilities of the Canva application were used, very useful content was prepared for children with the visuals reflecting the content and the added video" (P-4). "By sharing the activities we prepared for children on many social media platforms, we reached more people and made our effectiveness more comprehensive" (P-6). "The fact that we do these activities through technology makes the activity more careful and effective. These activities with technology are more remarkable" (P-10). "We also prepared activities for children on how to use technology more consciously in the process of communicating with people around them. Since today's children spend a lot of time with technology, they will have information about the benefits and harms of technology. Therefore, I think it will encourage them to use technology effectively without harming themselves or those around them" (P-14). "In the prepared activity, we prepared some activities to raise awareness of children around people during the pandemic process. For example, conducting mini exams over the internet as an educational and entertaining game for children will keep the child's IT skills strong. These activities will also positively affect children's success at school" (P-20).

"In the distance education process implemented in the pandemic, the Web 2.0-based digital games and test competitions we prepared from Quizziz after the lecture made both measurement and evaluation and facilitated the presentation of information in

a different way. Since this would be remarkable for children, I think it also ensured the permanence of the information” (P-13). “These were activities where children could learn by both educating and having fun. I think that enabling children to learn technology in the right way, to develop their technology skills, and to communicate with their friends through internet

applications without leaving home, and for example, to participate in discussions with their friends about the activity to be held the next day at school, contributed to the socialization of children, to educate them in the right way in the virtual environment and to use the digital environment in a beneficial way” (P-16)

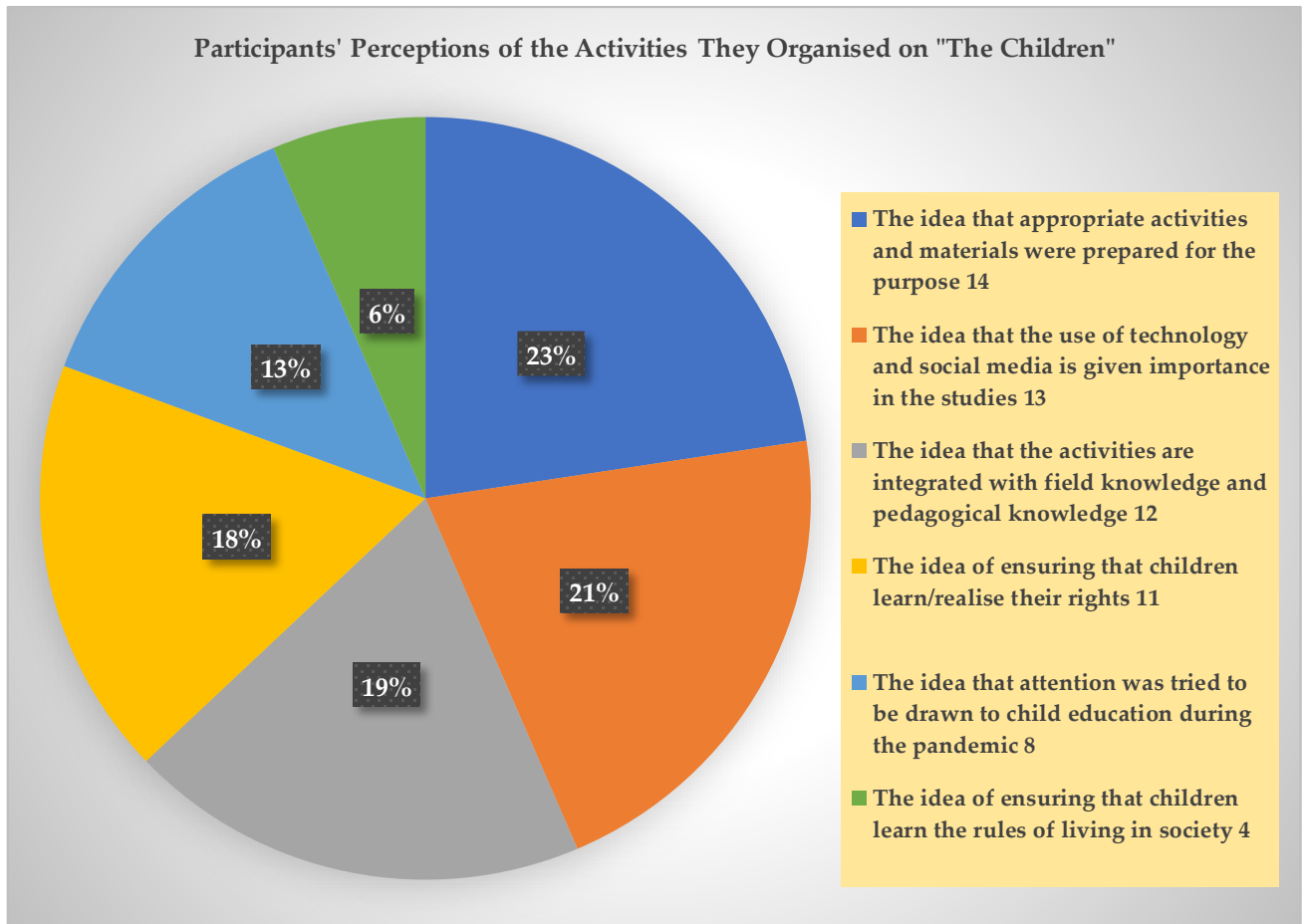


Figure 5. Participants' experiences of activities related to children in our neighborhood

Table 4.*Sub-themes and Participant Information related to the Theme of "Children Around Us"*

Participants' Statements Regarding the Activities Organised on "Children in Our Environment"	Participants	f
The idea that appropriate activities and materials were prepared for the purpose	P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P15, P17, P18, P23	14
The idea that the use of technology and social media is emphasised in the studies	P3, P6, P7, P8, P9, P10, P13, P14, P17, P19, P20, P21, P23	13
The idea that the activities are integrated with field knowledge and pedagogical knowledge	P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9, P12, P14, P15, P16, P17, P20, P22	12
The idea that it is aimed for children to learn their rights	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P18, P21	11
The idea that attention is being drawn to child education during the pandemic process	P1, P2, P13, P15, P16, P20, P22, P23	8
The idea of ensuring that children learn the rules of living in society	P1, P5, P10, P19	4

4. Discussion

In the study, pre-service social studies teachers' experiences of creating environmental awareness and social participation perception with Web 2.0-based digital tools were examined. In the results of the study, three main themes were identified: experiences related to the natural environment, experiences related to the elderly around us, and experiences related to children around us. Sub-themes were created in the context of these main themes.

One of the sub-themes that emerged under the theme of the participants' experiences regarding the activities they organized on the natural environment was the sub-theme of the idea of creating a perception of environmental sensitivity. In this sub-theme, the participants stated that the activities raised public awareness, allowed people to recognize natural beauties, and raised awareness about environmental pollution, consumption of natural resources and global warming. This finding of the study is in line with the findings of some studies in the literature (Bursa, 2022; Bülbül & Yılmaz, 2019; Karadağ & Acar, 2020). Other sub-themes reached in the context of this theme were; the idea that the activities were integrated with field and pedagogical knowledge, the idea that effective materials could be prepared to create environmental awareness, and the idea that the use of technology and social media was

given importance in the studies. As a matter of fact, in their explanations about the process of preparing and sharing natural environment-oriented activities, the pre-service teachers' explanations that they integrated their knowledge and skills about using Web 2.0 technologies with their field knowledge in the context of pedagogical knowledge were also found in their quoted statements. Stating that this situation realized the purpose of the activities, pre-service teachers stated that technology made their work much easier during the pandemic process. This result is similar to the findings of Çelik's (2023) study on the examination of the process of history course design and implementation studies of pre-service history teachers with digital games over the virtual classroom in terms of the positive effect of technology. On the other hand, pre-service teachers stated that they realized awareness-raising activities by sharing their technology-supported activities with many people in a short time with the help of social media technologies. Similarly, in Aydın and Çelik's (2024) study on citizenship education with Web 2.0-based digital posters in social studies, it overlaps with the finding of the study that the pre-service teachers tried to make them more vocal by sharing the digital posters they prepared on citizenship on social media. Therefore, this aspect suggests that the participants and the individuals reached by the activities will facilitate the development of environmental awareness

as stated by Erten (2004). On the other hand, it can be said that individuals also serve the processes of gaining environmental literacy and participation skills through natural environment-oriented studies during the pandemic process. This situation also shows that social studies subjects were also taught to the society. It can be said that the Web 2.0-based preparation of the activities prepared on these subjects in the process facilitated the process of gaining these skills. Because there are information and findings in the literature (Çelik, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2021c; Çelik & Tepe, 2022; Yaylak, 2017) that support this opinion that Web 2.0 tools make the teaching process more effective. Therefore, it is thought that it is important for pre-service teachers to experience such a process related to the environment before they are appointed to the profession in terms of their professional development and will prevent some deficiencies after they are appointed to the profession. The use of elements such as methods-techniques and course materials suitable for constructivist understanding in the acquisition of environmental literacy skills ensures the formation of permanent learning. Otherwise, it was concluded that individuals may be deficient in environmental self-efficacy (Büken & Katılmış, 2022). In fact, it is known that the material used in the acquisition of environmental awareness is also important and textbooks take the lead in this sense. However, in some studies (Demir, 2022; Özdemir & Gökçe, 2019), it was found that the environmental issues in social studies textbooks were not qualified to mobilize students' affective and psychomotor skills and were far from student-centered activities. However, according to the results of this study, pre-service teachers developed environmental awareness before they were appointed to the profession and exhibited participation skills in this regard. In addition, in the process of providing environmental education to individuals, they benefited from Web technologies, which overlapped with the spirit of student-centered understanding. Therefore, according to the results of this study, it can be said that pre-service teachers developed their skills related to the categories of awareness, knowledge, attitudes, skills and participation determined by UNESCO and UNEP (1977) on the environment before they were appointed to the profession.

When it comes to the environment, other variables such as people, animals, children, women, structures, cultures, etc. should also be taken into consideration, rather than only understanding nature or the natural environment. As such, in this study, digital activities were carried out for the elderly people around us who had to be isolated in their homes during the pandemic process. The theme of "participants' experiences regarding the activities they organized on the elderly around us" was obtained as a result of examining the experiences of pre-service social studies teachers participating in the studies regarding the process of carrying out the activities. In this process, as a result of the pre-service teachers' efforts to support the

elderly individuals during the pandemic process, to give them morale and to make them feel that they are not forgotten, the sub-theme that the participants emphasized the most was "the idea that appropriate activities and materials were created for the purpose". In the explanations of the participants in the context of this sub-theme, they stated that they thought that we should not forget the elderly in such a difficult process, that we should make them feel that we are with them, that we are trying to draw attention to how they may experience problems in such processes, and in this sense, they thought that studies were carried out to encourage active participation, such as what our responsibilities towards them are and what can be done. In fact, it was determined that the activities that the participants tried to create both awareness and participation about the elderly around us during the pandemic process were in the form of digital story, animation, digital presentation, digital game, digital home movie, digital flannel, digital board and digital poster. In this sense, it can be said that the study is similar in some ways and different in some ways with the findings of the research in which environmental awareness was tried to be realized with drama (Karabulut & Gençtürk Güven, 2022; Tokmak et al., 2023), posters (Uyar & Karakuş, 2022), concept cartoons and educational comics (Topkaya, 2016). Because in the studies, environmental awareness and education were carried out with tools that encourage active participation. However, unlike this study, by using Web-based applications, both the active participation of pre-service teachers was tried to be ensured in the process and the individuals with whom the activities were shared were encouraged to take action in this sense and do something for the elderly. In addition, in crisis situations such as pandemic, the preparation and use of digital activities independent of time and space in the process, the sharing of activities on social media such as YouTube, Instagram, Twitter, Facebook, etc., and the discussion and comments on these shares differ from other studies in terms of contributing to the participation process in individuals. On the other hand, in the studies conducted in the context of this theme of the study, sub-theme expressions such as the idea that the use of technology and social media is important, the idea that it is desired to be a solution to the problems of the elderly, the idea that it is desired to bring together the younger generation and the older generation, the idea that it is desired to protect and protect the elderly in the activities, the idea that it is desired to make the elderly feel that they are not forgotten, the idea that the activities are compatible with customs and traditions, and the idea that it is desired to draw attention to age discrimination were also reached. In this sense, it can be said that pre-service teachers facilitated both themselves and the individuals to whom they spread the activities to gain participation skills. In this respect, it can be said that the study not only serves the mission of social studies, which includes a lot of information to facilitate human life, to raise individuals who try to ensure active participation

in the democratic process (Doğanay, 2008), but also develops individuals in terms of "social responsibility and individual participation" as stated by Uydaş and Genç (2015). As a matter of fact, the learning areas of "individual and society" and "active citizenship" in social studies include knowledge and skills to fulfill this function of social studies. The findings of this study show that participation is necessary for active citizenship (de Weerd et al., 2005), and that participation means taking part in something, being a partner in sharing it, not being a spectator (Kaypak, 2012). The concept of participation overlaps with studies indicating that young people need to be directly involved in community life, primarily in activities related to solving or improving social issues and problems (Conrad & Hedin, 1977) and that the concept of participation includes issues such as responsibility/task, motivation, perception, perception, effectiveness, prerequisites and living conditions (Eriksson, 2005).

Another category of activities realized during the study process consisted of digital activities prepared for the children around us during the pandemic process. It is known that during the pandemic process, children's living standards decreased, their movement areas were limited and they were deprived of many outdoor games. It has been taken into consideration that this situation causes problems such as children's inability to release their energy, becoming addicted to technology, boredom, etc. In this sense, Web 2.0-based activities were prepared to help children learn and raise awareness by having fun at home. These activities were shared on social media to raise awareness and mobilize many people about the children around them. Based on the experiences of the pre-service social studies teachers who carried out the activities, the theme of "participants' experiences regarding the activities they organized about the children around us" was created. In the context of this theme, sub-themes such as the idea that activities and materials suitable for the purpose were prepared from the experiences of the participants regarding the process, the idea that the use of technology and social media was given importance in the studies, the idea that the activities were integrated with field knowledge and pedagogical knowledge, the idea of ensuring that children learn / realize their rights, the idea that children's education was tried to draw attention to children's education during the pandemic process, and the idea of ensuring that children learn the rules of living in society were reached. The most emphasized statements in the participants' explanations were that activities and materials suitable for the purpose were prepared, the use of technology and social media was given importance in the studies, and the activities were integrated with field knowledge and pedagogical knowledge. Therefore, the participant pre-service teachers prepared activities in the context of student-centered education understanding with the activities they prepared with Web 2.0-based digital tools, enabled students to learn by having fun in the process, and the participants shared the activities they

prepared with other individuals on social media, enabling them to become aware of the problems faced by children around them and to take action to do similar studies. In this sense, this finding of the study is in line with studies that emphasize some features such as motivation, commitment, problem solving, competition, and having fun with the help of Web 2.0-based digital tools (Dellos, 2015; Graham, 2015; Zarzycka-Piskorz, 2016) and studies that emphasize the aspect that serves student-centered learning processes (Laru et al., 2012; Vaughan, 2010; Zarzycka-Piskorz, 2016). Therefore, although the process focused on students' "environmental literacy" and "social participation skills", it is thought that the participants' preparation of digital materials to raise awareness and sensitivity about the environment, the elderly and children and sharing them on social media channels contributed to the development of empathy, media literacy, digital literacy, communication and cooperation skills.

In the results of this study, three main themes were identified: experiences related to the natural environment, experiences related to the elderly in our environment and experiences related to children in our environment. Sub-themes were created in the context of the main themes. The results obtained in the study and the suggestions presented in the context of the results are as follows.

- In all three themes of the study, common statements were reached that activities and materials suitable for the purpose were created, activities were integrated with field and pedagogical knowledge, and the use of technology and social media was given importance in the studies. In the context of this result of the study, it is recommended that digital tools should be utilized in environmental awareness and participation education.
- In the context of the environmental theme, it was found that the participants thought that the process of creating a perception of sensitivity to the natural environment was productive. In the context of this result of the study, environmental awareness can be gained through technology-supported action research in different branches.
- In the context of the theme of the elderly people around us; the participants concluded that the activities they carried out should respect the elderly, aimed to contribute to creating a healthy society, aimed to be a solution to the problems of the elderly, wanted to bring together the younger generation and the older generation, wanted to protect and protect the elderly in the activities, wanted to make the elderly feel that they were not forgotten, the activities were in line with customs and traditions, and wanted to draw attention to age discrimination. In future studies, in order to determine how the activities are perceived from the other side, the opinions of the target audience with whom the activities are shared can also be consulted.

• In the context of the theme of children around us; it was concluded that children were made aware of their rights, attention was tried to be drawn to children's education during the pandemic process, and efforts were made to ensure that children learn the rules of living in society. In this sense, it is recommended to conduct more studies on supporting children around us with digital technologies in crisis situations such as pandemics.

• In this study, only the experiences of pre-service social studies teachers in the process of the activity study on the environment were examined with a qualitative method. In future studies, mixed method studies can be conducted on how environmental awareness activities with Web 2.0-based digital tools affect perceptions, attitudes and skills on citizenship and digital citizenship.

Author Contributions : The study was conducted by a single author.

Funding : No financial support was received for this study.

Conflict of Interest : No conflicts of interest were identified in this study.

Data Availability : The data used in the study was kept by the researcher.

References

- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *Educause Review*, 41(2), 32-44.
- Aydın, M., & Çelik, T. (2024). Sosyal bilgilerde Web 2.0 temelli dijital afişlerle vatandaşlık eğitimi çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 236-265. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1285778>.
- Benzer, A. (2017). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*. Yeni Anadolu Yayıncılık.
- Bursa, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel adalet anlayışlarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 49-62. <https://doi.org/10.29065/usakead.110351>
- Büken, R., & Katılmış, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 47, 115-134. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1123657>
- Bülbül, Y., & Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1977). Learning and earning citizenship through participation. In J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (pp. 48-73). National Council for the Social Studies.
- Çelik, T. (2020a). Examination of sample course design studies performed by pre-service social studies teachers by using digital technologies. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 209-228. <https://doi.org/10.17718/tojde.849910>
- Çelik, T. (2020b). Sosyal bilim derslerini dijital materyallerle bütünleştirme sürecinde öğretmen adayı görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1407-1422. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-603364>
- Çelik, T. (2020c). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerini alanlarına entegre etme sürecine ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 875-915.
- Çelik, T. (2020d). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 211-229. <https://doi.org/10.30794/pausbed.541913>
- Çelik, T. (2021a). Dijital hikâye araçları kullanımı yetkinliği ölçeği (DHAKYÖ): Ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 10(4), 1580-1597.
- Çelik, T. (2021b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 173-198.
- Çelik, T. (2021c). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. <https://doi.org/10.9779/pauefd.700181>.
- Çelik, T. (2021d). *Sosyal bilgilerde dijital dönüşümün yansımaları (yüz yüze ve uzaktan eğitim için kullanılabilecek uygulama örnekleri)*. Anı Yayıncılık.
- Çelik, T. (2023). Using digital games to teach history: A design-based study. *Research on Education and Media*, 15(2), 11-24.
- Çelik, T., & Tepe, T. (2022). Sanal öğrenme ortamlarında sosyal bilgilerde dijital uygulamalar ile biçimsel değerlendirme tasarımları. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 22-43.
- de Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J., & van Rij, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*. Regioplan Beleidsonderzoek.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.
- Demir, Y. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 1094-1122. <https://doi.org/10.37217/tebd.1126078>
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Elmas, R., & Geban, O. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Eriksson, L. (2005). The relationship between school environment and participation for students with disabilities. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 130-139.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 81-139). Anı Yayıncılık.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65-66.
- Eşgi, N., & Kocadağ Ünver, T. (2018). *Bilişim teknolojileri, öğretim teknolojileri, materyal geliştirme için Web 2.0 araçları*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Fettahlıoğlu, P. (2021). Çevre okuryazarlığı. Ü. Ormanci ve S. Çepni (Eds.), *Kuramdan uygulamaya 21. yüzyıl becerileri ve öğretimi* içinde (ss. 131-147). Nobel Akademi.
- Graham, K. (2015). Techmatters: Getting into Kahoot!(S): Exploring a game-based learning system to enhance student learning. *Loex Quarterly*, 42(3), 6-7.
- Gününç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Horzum, M. B., & Aydemir, Z. (2014). Web 2.0 tools and educational usage self-efficacy: A scale development study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 453-458.
- İbret, B. Ü., & Yılmaz, O. (2019). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi: Lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 431-449.
- İleri, R. (1998). Çevre eğitimi ve katılımın sağlanması. *Ekoloji Çevre Dergisi*, 7(28), 3-9.

- Karabulut, Ö., & Gençtürk Güven, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi. *Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinin Kuruluşunun 40. Yıl Dönümü Şubat Özel Sayısı* [Özel Sayı], 295-322. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Karadağ, Y., & Acar, F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 62-78.
- Karataş, A. (2021). Çevre sorunları ve Covid-19 Pandemisi arasındaki ilişki. M. Özçalık (Ed.), *Çevre sorunları içinde* (ss. 3-30). İksad Yayınevi.
- Karatekin, K., Kuş, Z., & Merey, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *İlköğretim Online*, 13(2), 345-361.
- Kaypak, Ş. (2012). Yerel yönetimlerde katılımcı/müzakereci demokrasi sürecinde sivil toplum kuruluşlarının önemi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(17), 171-196.
- Kazancı, A., & Dönmez, F. İ. (2013). *OKUL 2.0 Eğitimde sosyal medya ve mobil uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Laru, J., Naykki, P., & Jarvela, S. (2012). Supporting small-group learning using multiple Web 2.0 tools: A case study in the higher education context. *Internet and Higher Education*, 15, 29-38.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, B. M., & Huberman A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Ministry of National Education. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C3%96%20C4%B0LER%20PROGRAMI%20.pdf>
- Orhan Gökşün, D., & Kurt, A. A. (2018). 21. yüzyıl öğrenci ve öğretmen becerileri. A. A. Kurt (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri içinde* (ss. 95-114). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 333-352.
- Önal, N. (2018). Öğretimde kullanılabilir teknoloji destekli uygulamalar. N. Önal (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları içinde* (ss. 2-13). Pegem Akademi.
- Özdemir Özden, D., & Öztürk, C. (2019). Birer çevresel vatandaş olarak ilköğretim öğrencileri: 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 363-392. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548519>.
- Özdemir, M., & Gökçe, N. (2019). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının çevre eğitimi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-75.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Eds., 3. baskıdan çeviri). Pegem Akademi.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing & Care*, 1(119).
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage Publications.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed). W. C. Brown Co.
- Şahin, Y. L. (2013). Teknopedagojik eğitimde Web 2.0 araçları. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (ss. 163-192). Anı Yayıncılık.
- Thompson, J. (2007). Is education 1.0 ready for Web 2.0 students? *Innovate: Journal of Online Education*, 3(4).
- Tokmak, A., Karamık, M., & İlhan, G. O. (2023). Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile çevresel tutumun geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(1), 21-40.
- Topkaya, Y. (2016). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- Turkish Language Association. (1932). *Çevre* [Sözlük giriş tanımı]. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 13 Ekim 2022.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & United Nations Environment Programme. (1977, October 14-26). *Intergovernmental conference on environmental education* [Conference report]. Tbilisi, Georgia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- Uyar, S., & Karakuş, U. (2022). Ortaokul öğrencilerinin çevre algısının belirlenmesinde afiş kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 282-309. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1194385>
- Uydaş, İ., & Genç, Z. S. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 416-429.
- Vaughan, N. (2010). Student engagement and Web 2.0: What's the connection? *Education Canada*, 50(2), 52-55.
- Yaylak, E. (4-6 Mayıs 2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde çevrimiçi bir uygulama örneği: Plickers* [Sözlü bildiri]. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.



Classroom Management: A Phenomenological Analysis of Teachers' Challenges

Çiğdem Şahin¹Hasan Tabak²

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1374144

Received: 10.10.2023

Revised: 08.08.2024

Accepted: 07.10.2024

Keywords:

Effective Classroom Management,
Problems Encountered in Classroom Management,
Teacher Reactions

ABSTRACT

In this research which aims to reveal the teachers' sense-making and reactions to the challenges they encounter in the classroom management by examining these problems, phenomenology, one of the qualitative methods, is used. The data of the research were collected with a semi-structured interview form and content analysis was performed. The study group of the research consists of primary and secondary school branch teachers working in Aksaray Province according to the maximum variation sampling technique, one of the purposeful sampling methods. Accordingly, it is primarily noteworthy that there are problems in classrooms as a learning environment, which differ depending on the school type and course. On the other hand, it can be said that the main problems are the shift of attention during class time and the use of electronic devices for extracurricular purposes. It was concluded that teachers developed instant strategies to prevent behaviors that hinder effective classroom management, and they expressed the opinion that ending the undesirable behavior occurring at that moment with instant reactions came to the fore instead of giving reactions aimed at preventing these behaviors. In this regard, according to the research results, suggestions have been developed for effective classroom management.

Sınıf Yönetimi: Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunların Fenomenolojik Analizi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1374144

Yükleme: 10.10.2023

Düzeltilme: 08.08.2024

Kabul: 07.10.2024

Anahtar Kelimeler:

Etkili Sınıf Yönetimi,
Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar,
Öğretmen Tepkileri

ÖZ

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları irdeleyerek söz konusu sorunları nasıl anlamlandırdıkları ve bu sorunlara ne tür tepkiler verdiklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine göre Aksaray ilinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna göre öğrenme ortamı olarak sınıflarda okul türü ve derslere göre farklılaşan sorunların olduğu öncelikle dikkati çekmektedir. Diğer taraftan sorunların başında ders saati boyunca dikkat odağının kaydığı ve ders dışı amaçla elektronik cihazların kullanımı geldiği söylenebilir. Etkili sınıf yönetimine engel teşkil eden davranışların önlenmesinde ise öğretmenlerin anlık strateji geliştirdikleri ve daha çok bu davranışları önlemeye yönelik tepkiler vermek yerine anlık tepkilerle o anda gerçekleşen istenmeyen davranış bitirmenin ön plana çıktığı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına göre etkili sınıf yönetiminin gerçekleşmesi adına öneriler geliştirilmiştir.

1. Giriş

Bir toplumun kalkınması eğitiminin niteliği ile, eğitimin niteliği ise okulun ve sınıfın iyi yönetilmesi ile ilişkilidir (Burden, 2017). Literatürde farklı tanımlarla ifade edilen sınıf yönetiminin, eğitimin etkili, verimli ve kaliteli olmasını sağlayan unsurlardan bir tanesi olduğu söylenebilir. Bir başka tanıma göre "Sınıf yönetimi, sınıfta bulunan kaynakları belli bir amaç için örgütleme ve örgütlenen sistemi sürdürme sürecidir. Yani çoğu derslere ait olan amaçları gerçekleştirmek için sınıfa ait tüm parçalardan bir sistem oluşturma ve bu sistemi yönetme sürecidir" (Yılmaz, 2006, s. 7). Sistem ne kadar iyi ve etkili yönetilirse, amaca yönelik başarı potansiyelinin de o kadar iyi olacağı söylenebilir. Eğitim öğretimin kalitesinde öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliliği önemli rol oynamaktadır (Emmer, 1994; Marzano ve Marzano, 2003). Sınıfta yaşantıların ve öğrenmenin olduğu ortamın kalitesi, düzenlenmesi ve organize edilmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2003). Öğretmen tarafından olumlu bir sınıf iklimi yaratılması ve öğrenme deneyimlerinin böyle bir iklimde gerçekleşmesi, öğrenciler açısından da önemlidir. Nitekim, Pianta'ya (2006) göre etkili bir sınıf yönetimi için başarılı öğretimi sağlayacak bir ortama sahip olmaktan daha fazlası gerekir ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması esastır. Dolayısıyla özellikle sınıf yönetiminin boyutlarının ortaya koyularak ele alınmasıyla etkili sınıf yönetimi sağlanabilir.

Sınıf yönetiminin, (1) sınıf ortamının fiziksel düzeni, (2) plan-program, (3) süre / zaman kullanımı, (4) sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve (5) davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler (Başar, 2009, ss. 7-8) olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır. Sınıf ortamının fiziksel düzeni, sınıfın fiziki durumu ve koşullarını ifade etmektedir. Sınıf ortamındaki ısı, aydınlatma, gürültü düzeyi, sınıf mevcudu, temizlik, duvar dekorasyonu, mobilya düzeni gibi değişkenlerin sınıftaki tüm öğrencilere uygun ve öğretim etkinlikleri için uygun koşullar yaratacak şekilde planlanması sınıf yönetiminde oldukça önemlidir (Lewis, 2002). Bir diğer boyut olan plan-program, öğretimin yönetilmesini ifade eder. Amaçlanan davranış örüntülerinin ve bu amaçlara ulaşmada kullanılacak olan materyallerin belirlenmesi, ders etkinliklerinin uygulanması, dönüt, değerlendirme, düzeltme, pekiştirme, güdüleme gibi etkinliklerin bütünüdür (Sadık, 2000). Sınıf yönetiminin üçüncü boyutu, zaman yönetimine ilişkin etkinliklerle ilgili olup, etkili öğretim için zamanın etkin kullanımını ifade eder. Zamanın doğru şekilde kullanılması, öğrencinin dikkatinin dağılmasını ve dersten sıkılmasını da önleyebilir (Doyle, 2013; Landau, 2009). Sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi de sınıf yönetimini etkileyen bir başka boyuttur. Bu boyut daha çok sınıf kurallarının belirlenerek öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi yoluyla sınıfta ilişkiler düzenlenmiş olur (Emmer ve Sabornie, 2014). Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler boyutu, sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf

ikliminin oluşturulması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi ile ilişkilidir (Başar, 2009, s. 7).

1.1.Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Tepkileri

Sınıf yönetimini etkileyen boyutların yanı sıra, okul yönetimi, aile, sosyal çevre gibi birçok unsur bulunmakla birlikte, sınıfın öğrenci ve öğretmenler tarafından paylaşılan bir mekân olması nedeniyle, öğrenci ve öğretmenin bu sürecin ana aktörleri olduğu söylenebilir (Landrum ve Kauffman, 2013). Sınıf içerisinde sergilenebilecek istenmeyen davranışlar, eğitim-öğretim süreçlerinin aksamasına neden olur. İstenmeyen davranışlar, sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişkenlik gösterebilir (Evertson ve Weinstein, 2006). Dolayısıyla, istenmeyen davranışları ortak bir başlıkta toplamak güçtür. Ancak, istenmeyen davranışlar genel olarak sınıfta ve okulda eğitsel etkinliklere engel olabilen her türlü davranış (Yüksel ve Ergün, 2005) olarak tanımlanabilir.

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve istenmeyen davranışlara yönelik bazı sınıflamalar mevcuttur. Öztürk (2005, s. 159) bu davranışları, (1) *akademik açıdan problemler* (bir veya birkaç bireyin akademik etkinlikler sırasında sorun çıkarması), (2) *derse ilgisiz kalma* (öğrenme-öğretme faaliyetleri devam ederken öğrencilerin sıraya kafasını koyarak uyuması, saç çekme, hayal kurma, pencereden dışarıyı izleme gibi ilgisizlik davranışları), (3) *öğrenci pasifliği* (derse karşı ilgili olup, öğretmene soru sorma, yorum yapma vb. konularda pasif kalma), (4) *verilen görevleri yapmama* (verilen ödevleri okulda, evde yapmama ve kendini savunma), (5) *sosyal açıdan problemler* (arkadaşlarına yönelik fiziksel ya da sözel zarar veren davranışlarla sınıfın uyumunu bozma, olumsuz bir iklim oluşturma), (6) *öğretmenle çatışmaya girme* (özellikle ergenlik döneminde öğretmene sözlü sataşma veya sinirlendirmeye yönelik davranışlar), (7) *öğrencilerin kendi aralarındaki olumsuz iletişimi* (öğrencilerin kendi aralarında konuşarak dersin işlenmesini engellemesi ve gürültü yapması), (8) *derse geç gelme* (derse öğretmenden sonra girmek suretiyle eğitim faaliyetlerini engelleme ve dikkat dağıtma), (9) *fiziksel donanım ve ortama zarar verme* (bireylerde görülen duygusal problemlerin sonucu olarak, sıraların, duvarların sert cisimlerle çizilmesi veya okul malzemelerinin hor kullanılması, çalınması vb.) olarak sınıflandırmaktadır. Bütün bu davranışların ve öğretmenlerin bu davranışlara verdikleri tepkilerin analiz edilmesi, sınıfta hedeflere ulaşılabilmesi açısından önemlidir (Doyle, 1985). Nitekim öğretmenler, birbirinden farklı bilgi, beceri, motivasyon ve öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin yer aldığı sınıf ortamında eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirmek durumundadır (Wong vd., 2014). Dolayısıyla, sınıfta karşılaşılan sorunlar, istenmeyen davranışlar ve bu durumlara yönelik öğretmen tepkileri birçok araştırmaya konu olmuş ve olmaktadır.

Sınıf içinde öğrenciler tarafından sergilenen bir takım istenmeyen davranışlar ve yaşanan bazı sorunlar, etkili olmayan bir sınıf yönetiminin sonucu olabileceği gibi, bu davranışlara gösterilen öğretmen tepkileri de sınıf yönetiminin bir parçasıdır. Etkili sınıf yönetimi uygulamaları yapan öğretmenler, uygun davranışı artırmak ve uygunsuz davranışı azaltmak için davranışın karmaşıklığına ve şiddetine göre değişen bir dizi strateji kullanır (Rusby vd., 2011; Simonsen vd., 2008). Ancak sınıftaki belirli durumlara çözüm bulmak kolay değildir çünkü sınıf yönetimi karmaşık bir konu olarak kabul edilmektedir (De Jong, 2005; Postholm, 2013; Shindler, 2009). Öğretmenler sınıf yönetiminde geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel (Ağaoğlu, 2019, s. 16; Erdoğan, 2003, ss. 26-28; Sarıtaş, 2000, ss. 15-54) olmak üzere farklı yaklaşımlar benimseyebilir ve dolayısıyla farklı sınıf yönetimi modelleri uygulayabilirler. Bu modeller öğretmen tarafından ayrı ayrı benimsenip uygulanabileceği gibi, zamana ve duruma göre farklı modellerin sentezlenerek uygulanması da mümkündür. Geleneksel modelde sınıf yönetiminin daha öğretmen merkezli olduğu, tepkisel modelin ödül-ceza gibi uygulamalarla istenmeyen davranışın düzeltilmesini hedefleyen geleneksel bir yaklaşım olduğu, önlemsel modelde, istenmeyen davranışlara karşı proaktif bir yaklaşım olduğu ve istenmeyen davranışların önlenmesine yönelik önceden belirlenen kurallardan yararlandığı, gelişimsel modelin öğrencilerin hazırbulunuşluğunu temel alarak, onların gelişim özelliklerine uygun davranışlar bekleme ve sınıf düzenini buna yönelik sağlamakla ilişkili olduğu, bütünsel modelin ise önceki tüm modellerin bir sentezi olduğu söylenebilir. Öte yandan McDonald (2013) öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için ihtiyaç duyduğu becerileri, proaktif ve reaktif alanlara bölmüştür. Proaktif yönetim becerileri, dersin tasarlanması, etkili prosedür ve rutinlerin uygulanması, ilerleme hızı / zamanlama, öncüller (tipik olarak istenmeyen davranışlarla sonuçlanan koşulların veya olayların anlaşılması) ve proaktif övgü; reaktif yönetim becerileri ise, düzeltici faaliyetlerin etkin kullanımı, tutarlılık ve sonuçlar şeklinde ifade edilmektedir (Franklin ve Harrington, 2019, ss. 9-10). Sınıf içi istenmeyen (sorun) davranışların gösterilmesi durumunda: fiziki müdahale, görmezden gelme, doğrudan uyarı, mizahi söylemde bulunma, öğrenciye yaklaşarak doğru davranışı gösterme, konuyla ilgili soru sorma, genel – sözel olarak uyarı, göz teması kurma ve cezai yaptırım tepkileri öğretmenler tarafından verilebilir (Çelikten ve Teyfur, 2014, s. 111). Muhteva olarak birbirinden keskin sınırlarla ayrılmayan bütün bu modeller ve sınıflamalar, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara karşı öğretmenler tarafından geliştirilmesi gereken baş etme stratejileri ve öğretmen tepkileri olarak düşünülebilir.

1.2.Araştırmanın Bağlamı ve Amacı

Sınıf yönetimi genelinde çalışmaların daha çok ilköğretimde görev yapan öğretmen görüşlerine göre yapılandırıldığı, ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin temel alındığı çalışmaların nispeten daha az sayıda olduğu görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve liselerde matematik dersinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejilerini inceleyen bir çalışmada (Öz, 2018), öğrencilerin ders esnasında birbiri ile konuşması ve gürültü yapması hem ortaokul hem de lise öğretmenleri tarafından sınıfta en çok karşılaşılan istenmeyen durum olarak nitelendirilmiştir. Sınıf öğretmenleri ise sınıfta en çok ön yargılı yaklaşma davranışıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlarla lise öğretmenlerinin en çok öğrencileri derse dâhil ederek, ortaokul öğretmenlerinin öğrencileri uyararak, sınıf öğretmenlerinin ise dersi somutlaştırarak baş ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en sık hangi istenmeyen davranışlarla karşılaştığı ve bu davranışlara karşı geliştirdikleri stratejilerin incelendiği bir çalışma (Turan, 2019), söz verilmeden konuşma, dikkatini derse vermeme, yanında ya da arkasındaki öğrencileri rahatsız etme, sınıfta en çok karşılaşılan istenmeyen davranışlar olarak yer almaktadır. Öğretmenlerin bu sorunlarla, sözlü uyarı, ödüllendirme, pekiştirme, öğrencilerle bire bir görüşme ve farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma şeklinde baş ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştığı disiplin sorunları ve bunlara çözüm bulma stratejileri pek çok çalışmada, öğrenciyi derse dahil etme, öğrenciyle bire bir görüşme, öğrenciye sınıf kurallarını hatırlatma, davranışı görmezden gelme, uyarı (Keskin, 2002; Nazlı, 2015; Özcan, 2008; Selli Güven, 2020) olarak ifade edilmektedir.

Sınıf yönetimi bağlamında Crawshaw'ın (2015) literatür taraması, 1983'ten 2013'e kadar Avustralya, Çin, Yunanistan, Ürdün, Malta, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri gibi çeşitli ülkelerde gerçekleştirilen 20 çalışma aracılığıyla ortaokul öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin algılarını incelemektedir. Araştırmaya göre, öğrencilerin sınıfta sırası gelmeden konuşma ve benzeri davranışları en yaygın sorun olarak belirtilmiştir. Araştırmada, buna ek olarak, hırsızlık ve mülke zarar vermenin önemli suiistimal biçimleri olduğu, daha ciddi veya potansiyel olarak şiddet içeren davranışların nadir vakalar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çin'de yapılan bir çalışmada, Sun ve Shek (2012) ortaokul öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların nitel bir analizini gerçekleştirmiş, en sık görülen ve rahatsız edici sorunlu davranışın sırası gelmeden konuşmak olduğunu, bunu ardından gelen sorunların ise dikkatsizlik, hayal kurma ve aylıklık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli çalışmalar, tüm seviyelerdeki öğrenci davranış sorunlarının çok sayıda faktörden etkilendiğini ve eğitimcilerin bu koşullara verdiği tepkilerin değerlendirmeye dayalı olması gerektiğini göstermektedir. Simpson (2022) öğretmenlerin sınıftaki rollerinin yanı sıra her öğrencinin özel

durumlarına da dikkat etmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca Maazouzi'ye (2017) göre, daha iyi sınıf yönetimi ve disiplin planları oluşturmak, daha olumlu etkileşimler ve saygı ortamı oluşturmak, daha uygun yöntemler uygulamak ve sakinliği, sabrı ve sebatı korumak dahil olmak üzere öğrenci istenmeyen davranışlarına yönelik çözümler olduğunu ifade etmektedir. Sınıftaki disiplin sorunlarıyla mücadele etmek için sık önerilen müdahale stratejileri, örneğin öğrencileri övmek, motive etmek veya güçlendirmek; öğrencilerle olumlu/yakın ilişkiler sürdürmek; dersin başında sınıf kurallarını oluşturmak ve paylaşmak; sınıfta öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlamak ve oturma düzenlerini düzenli olarak değiştirmek olarak ifade edilmektedir (Rafi vd., 2020). Bütün bu çalışmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sınıf yönetimine dair öğretmenlerin karşılaştığı sorunların ve öğretmen tepkilerinin evrensel olarak benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Genel olarak bakıldığında yapılan araştırmaların sınıfta istenmeyen davranışları ve bu davranışlara karşı öğretmenlerin gerek tepki gerekse stratejilerini ortaya koymak olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca hem eğitim kademesi hem de branş farklılıklarını dikkate alan araştırmaların bulgularına da ulaşmak mümkündür. Özelde ise araştırmaların sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri (Maazouzi, 2017; Nazlı, 2015; Öz, 2018) sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulamalar (Sarıtaş, 2000); öğretmen görüşlerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğu ve akademik başarılarına etkisi (Burden, 2017; Özcan, 2008; Simpson, 2022; Sun ve Shek, 2012); sınıf yönetiminde karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı kullanılan stratejiler (Crawshaw, 2015; Keskin, 2002; Rafi vd., 2020; Sadık, 2000; Sellı Güven, 2020; Turan, 2019); sınıf yönetiminde yaklaşımlar (Yılmaz, 2006) yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmada ise, öğretmen görüşlerine göre sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunları (istenmeyen davranışlar) ve bu sorunlara karşı tepkileri

ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaçla, araştırmanın (i) sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve (ii) sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara gösterilen öğretmen tepkilerinin neler olduğu sorunlarına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1.Desen

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları ortaya koyulması amaçlanan bu araştırma fenomenoloji (olgubilim) deseninde nitel bir çalışmadır. Fenomenoloji/olgubilim araştırma katılımcılarının ilgili probleme ilişkin düşünce dünyalarını diğer bir ifadeyle düşünceye karşılık gelen fenomenlarının derinlemesine ortaya koyulmaya çalışıldığı kuruldur. Olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtılabilecek bireyler ya da gruplarla yapılan görüşmelerdir (Büyüköztürk vd., 2012).

2.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en fazla derecede yansıtmaktır. Diğer bir ifadeyle mümkün olan en fazla görüşe ve çeşitliliği ulaşılarak derinliğin düşünce bazında artırılması hedeflenmektedir (Cohen vd., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla Aksaray ilinde öğretmenlik yapan araştırma katılımcılarının özelliklerine bakıldığında gerek ilkökul, ortaokulu ve ortaöğretim kademesinde gerekse branş bazında çeşitliliğin mümkün olduğunda oluşmasına özen gösterilerek maksimum çeşitlilik örnekleme kriterine göre katılımcıların yer aldığı söylenebilir. Diğer taraftan katılımcı özelliklerine bakıldığında (Tablo 1) 2 ile 28 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Katılımcı Özellikleri

Katılımcı Kodu	Öğretmenlik Kıdemi	Branş	Eğitim Kademesi	Görüşme Şekli	Görüşme Süresi
Ö ₁	5	Sınıf öğretmeni	İlkokul	Yüz yüze	23'
Ö ₂	8	Matematik	Ortaöğretim	Çevrimiçi	21'
Ö ₃	15	Türkçe	Ortaokul	Yüz yüze	38'
Ö ₄	17	Din kültürü ve ahlak bilgisi	Ortaöğretim	Çevrimiçi	26'
Ö ₅	2	Türk dili ve edebiyatı	Ortaöğretim	Yüz yüze	32'
Ö ₆	23	Sosyal bilgiler	Ortaokul	Yüz yüze	19'
Ö ₇	8	Matematik	Ortaokul	Yüz yüze	28'
Ö ₈	11	Sınıf öğretmeni	İlkokul	Yüz yüze	18'
Ö ₉	28	Kimya	Ortaöğretim	Çevrimiçi	20'
Ö ₁₀	14	Sınıf öğretmeni	İlkokul	Yüz yüze	31'

2.3.İşlem

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları irdeleyerek söz konusu sorunları nasıl anlamlandırdıkları ve bu sorunlara ne tür tepkiler verdiklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmaya başlamadan önce alan yazın taraması yapılarak, yazarlar tarafından çalışmanın başlığına ve nitel olarak desenlenmesine karar verilmiştir. Sonrasında amaca uygun bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Gerekli etik izinleri alındıktan sonra, çalışma grubundaki öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapıyor olmalarına ve mümkün olduğunca farklı branşlardan olmalarına dikkat edilerek veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde yazarlardan biri çevrimiçi görüşmeleri, diğeri ise yüz yüze görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Toplanan veriler analiz edilerek bulgular kısmı oluşturulmuş ve çalışma, tartışma ve öneriler sunulurken sona erdirilmiştir.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 19.10.2023 tarihli ve 2023/09/06 sayılı izniyle gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Görüşme formu

Sınıf yönetimi öğretmenlerin yönetmesi gereken önemli değişkenlerden biridir. Dolayısıyla çeşitli eğitim kademesi ve branşta öğretmenlerin sınıfı yönetirken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme sürecinde bazı temel aşamalar izlenmiştir. Öncelikle genel bağlamda sınıf yönetimi ve öğretmen tepkilerine yönelik teorik-uygulama araştırmaları incelenerek araştırmacılar tarafından problem durumuna ilişkin veri toplamak amacıyla soru havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan soruların amaca hizmet etme düzeyini (kapsam geçerliği) belirlemek amacıyla iki alan uzmanı ayrıca bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir dil uzmanı görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden gelen sonuçlar neticesinde beş maddeden oluşan sorular üç maddeye indirilerek bir öğretmenle ön uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin verdiği dönütler neticesinde ise iki soru birleştirilerek açık uçlu iki sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer almıştır:

1. Sınıf içinde karşılaşmak istemediğiniz sorun/lar nedir? Gerekeceyle açıklayınız.
2. Öğrencilerinizde karşılaştığımız sınıf içi istenmeyen durumlarda nasıl tepki veriyorsunuz? Detaylı olarak açıklayabilir misiniz?

Araştırmanın veri toplama aşamasında araştırmacıların doğrudan katılımıyla veri toplama görüşmeleri yönetilmiştir ve araştırma görüşmelerinin büyük bir çoğunluğunun yüz yüze olmasına dikkat edilmiştir. Çevrimiçi olanlar ise elektronik ortamda çeşitli ara yüz programları kullanılarak internet aracılığıyla görüntülü aramalarla uzaktan görüşme sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde hem yüz yüze hem de internet aracılığıyla yapılan görüşmeler öğretmenlerin ders programları dikkate alınarak kendilerinin belirledikleri bir zaman diliminde olacak şekilde planlı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 28 dakika sürmüş olup en az 18 en fazla 38 dakika sürmüştür (Tablo 1). Katılımcı gizliliğinin sağlanması amacıyla katılımcı onam formu hazırlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcıların izin vermesi halinde ses kayıt cihazı ile, diğer durumlarda ise yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Gerek sesli kayıtlar gerekse yazılı kayıtlar belirli bir veri seti bütünlüğüne ulaşmak amacıyla araştırmacılar tarafından yazılı kayıtlarla birlikte eksiksiz olarak Microsoft Word belgesine aktarılmıştır. Böylelikle 10 öğretmene ait görüşlerden 23 sayfalık bir veri seti elde edilmiş ve araştırmacılar tarafından gizlilik ilkesine bağlı kalınarak analiz süreci başlatılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiş, ayrıca verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) aşamalarından geçirilmiştir. Daha sonra her bir öğretmene "Ö" kodu verilerek 1'den 10'a kadar numaralandırılmış, çarpıcı ve önemli görülen görüşlerden de doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmada, katılımcılara ve çalışma ile ilgili dışarıdan değerlendirme yapanlara bilgilerin doğruluğu ile ilgili kanıt sunmayı amaçlayan geçerlik ve güvenilirlik (Creswell ve Creswell, 2017) çalışmaları iç geçerlik için veri çeşitlenmesi, katılımcı teyidi, uzman incelemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Analizde araştırmacılar tarafından elde edilen tema ve kodlar, eğitim yönetimi ve nitel araştırma konusunda iki farklı uzman tarafından da kavramsallaştırılmıştır. Ulaşılan tema ve kodlar karşılaştırılarak Miles ve Huberman (1994) modelinde yer alan "Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı" formülüne göre güvenirlilik oranı 81% olarak hesaplanmıştır. Farklı olan tema ve kodlar üzerinde tartışılmış ve belirli kodlar üzerinde mutabakata varılarak sonuçlandırılmıştır. Ulaşılan tema ve kodlar tablo halinde yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bulgular, öğretmenlerin (i) sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve (ii) sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara gösterdikleri tepkiler olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır.

3.1.Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar öncelikle kavramsallaştırılarak bir tablo (Tablo 2) halinde verilmiş, devamında ise elde edilen bulguların yorumlanarak betimlemesi yapılmıştır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Tema	Kod	n
İlgisizlik	Uğultu	8
	Derse katılmama	8
	Uyuma	5
Dijital araç kullanma	Cep telefonu ile ilgilenme	6
	Gereksiz akıllı tahta kullanımı	4
	Ders dışı tablet kullanımı	4
Akran müdahalesi	Alay etme	6
	Hakaret etme	4
	Fiziksel şiddet	3
Sınıf içi değişkenler	Ders materyali eksikliği	3
	Kalabalık sınıf	3
	Öğretmen müdahale eksikliği	2

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik katılımcı görüşleri irdelendiğinde elde edilen bulguların İlgisizlik ($n = 21$); Dijital araç kullanma ($n = 14$); Akran müdahalesi ($n = 13$) ve Sınıf içi değişkenler ($n = 8$) teması altında kavramsallaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Nitekim katılımcılardan Ö₅ "(...) her sınıftan sadece iki üç kişi dersi dikkatli bir şekilde dinliyor ve derse katılmaya özen gösteriyor (...)" ifadesi öğrenme ortamı olan sınıflardan temel sorun alanı ilgisizlikle ilgili fikir vermektedir. Temalar incelendiğinde ise İlgisizlik teması altında Uğultu ($n = 8$); Derse katılmama ($n = 8$) ve Uyuma ($n = 5$) kodlarına ulaşılmıştır. Dijital araç kullanma teması altında Cep telefonu ile ilgilenme ($n = 6$); Gereksiz akıllı tahta kullanımı ($n = 4$) ve Ders dışı tablet kullanımı ($n = 4$) kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerine bakıldığında, örneğin Ö₄ "(...) çocuklar dinlemek yerine kendi hallerinde takılıyor uyarıya rağmen dinlemeyip aksine telefon ile oynamaktadırlar (...)" ifadesi sınıf ortamında telefon kullanımını kanıtlar nitelik taşımaktadır. Akran müdahalesi teması altında Alay etme ($n = 6$); Hakaret etme ($n = 4$) ve Fiziksel şiddet ($n = 3$) kodlarına ulaşılmıştır. Ö₉ katılımcısının görüşüne

bakıldığında "(...) öğretmenin bir soruya cevap vermemesi üzerine öğrencilerin öğretmen de bilmiyor şeklinde konuşmaya başladıklarını görüyoruz (...)" sadece akranların kendi arasında değil aynı zamanda öğretmenle alay etmenin söz konusu olduğu söylenebilir. Sınıf içi değişkenler teması altında Ders materyali eksikliği ($n = 3$); Kalabalık sınıf ($n = 3$) ve Öğretmen müdahale eksikliği ($n = 2$) kodlarına ulaşılmıştır. Ö₇'nin görüşü irdelendiğinde "(...) Öğrencilerin çoğunluğunda kitap var ama okula getirmiyorlar. Genel olarak derste gördüğüm çoğun öğrencinin kitap getirmemesi (...)" ifadesi ders materyali konusunda öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediği bu durumda sınıfta istenmeyen bir durum olarak ortaya çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

3.2.Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlara Gösterdikleri Tepkiler

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara gösterdikleri tepkiler öncelikle kavramsallaştırılarak bir tablo (Tablo 3) halinde verilmiş, devamında ise elde edilen bulguların yorumlanarak betimlemesi yapılmıştır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlara Gösterdikleri Tepkiler

Tema	Kod	n
Uyarma	Sözlü uyarı	9
	Ses tonu farklılığı	9
	Sert dil kullanma	5
	Telkin etme	4
Öğrenciyle konuşma	İlgi alanından örnekler verme	5
	Birden fazla duyuya hitap etme	4
	Rol verme	4
	Materyal kullanma	3
Dikkati çekme	Farklı yöntem kullanma	3
	Takdir	2
	Dikkati çekme	6
	Öğrenciyi aktifleştirme	5
Sınıf dışı uygulamalar	Hayatla bağ kurma	3
	Karara katma	3
	Ödevlendirme	4
	Aileyi bilgilendirme	3

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara gösterdikleri tepkilere yönelik katılımcı görüşlere irdelendiğinde elde edilen bulguların Uyarma ($n = 27$);

Dikkati çekme ($n = 21$); Öğrenciyle konuşma ($n = 17$) ve Sınıf dışı uygulamalar ($n = 7$) teması altında kavramsallaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Temalar incelendiğinde ise Uyarma teması altında Sözlü uyarı ($n = 9$); Ses tonu farklılığı ($n = 9$); Sert dil kullanma ($n = 5$) ve Telkin etme ($n = 4$) kodlarına ulaşılmıştır. Telkin etme konusunda katılımcı Ö1 "(...) bazı yaşanan durumlarda örnek olay yönteminden faydalanıyorum ve öğrenciye davranışını uyararak bir dil kullanarak sorunun çözümüne katkı sağlamaya çalışıyorum açıkçası (...)" ifadeleri durumu somutlaştırmaktadır. Nitekim telkin etmek daha çok olumlu öğretmen tepkisi ise olumsuz gibi algılansa da önleyici bir tutum olması bakımından iyi örneğin yaşatılması şeklinde yorumlanmaktadır. Dikkati çekme teması altında İlgi alanından örnekler verme ($n = 5$); Birden fazla duyuya hitap etme ($n = 4$); Rol verme ($n = 4$); Materyal kullanma ($n = 3$); Farklı yöntem kullanma ($n = 3$) ve Takdir ($n = 2$) kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcı Ö'nin "(...) genel bir anlaşılma durumunda sınıftaki gürültüyü aza indirmek için akıllı tahtadan anlaşılmayan yeri gidererek önemli kısımları çizerek çocukların birden fazla duyusunu işe koyuyorum. Bu sayede hem anlamayı kolaylaştırıyorum hem de kalıcılığa hizmet etmeye çalışıyorum (...)" düşüncesi farklı duyu organlarının önemine işaret etmektedir. Öğrenciyle konuşma teması altında Dikkati çekme ($n = 6$); Öğrenciyi aktifleştirme ($n = 5$); Hayatla bağ kurma ($n = 3$) ve Karara katma ($n = 3$) kodlarına ulaşılmıştır. Nitekim katılımcı Ö's'in bildirmiş olduğu görüşü "(...) derste kullanılan gerek etkinlik gerekse materyallerle ilgili öğrenciler tarafından bilgi sahibi olunmasına özen göstermiştir. Daha sonra o konu hakkında öğrencilerin neler düşündüğünü anlamaya yönelik fikirlerini almak için sorular soruyorum bu sayede sınıfta karşılaşılabileceğim istenmeyen durumları önlediğimi düşünüyorum (...)" karara katılım göstererek sınıf ortamında çıkacak sorunlara çıkmadan çözüm geliştirdiğini kanıtlar niteliktedir. Son olarak ise Sınıf dışı uygulamalar teması altında Ödevlendirme ($n = 4$) ve Aileyi bilgilendirme ($n = 3$) kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmen olan Ö's'ün ödev konusundaki "(...) tek bir öğrencilerin sorularına cevap vermeye çalışmamız bazen sınıfı yönetmemizi zorlaştırabiliyor dolayısıyla cevap veremiyorsak da sorduğu konuyu öğrenciye ödev olarak vermek çözüm olabiliyor (...)" görüşleri sınıf içerisindeki bireysel farklılıklardan kaynaklanan süreçlerin yönetimi konusunda bulgu sunmaktadır.

4. Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar irdelenmiş ve öğretmenlerin bu sorunları nasıl anlamlandırdıkları ve sorunlara ne tür tepkiler verdikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar ilgisizlik, dijital araç kullanma, akran müdahalesi, sınıf içi değişkenler temaları altında toplanmıştır. Bu sorunlara verilen öğretmen tepkileri ise, uyarma, öğrenciyle konuşma, dikkati çekme ve sınıf dışı uygulamalar olarak genellenmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında, literatürde konu ile ilgili yapılmış

olan bazı çalışmalarla benzerlik ve ayrımlar olduğu görülmektedir. Sınıfta karşılaşılan sorunlardan ilgisizlik ve akran müdahalesinin bileşenlerinin birçok çalışmada (Burden, 2017; Maazouzi, 2017; Nazlı, 2015; Öz, 2018; Özcan, 2008; Simpson, 2022; Sun ve Shek, 2012; Turan, 2019) istenmeyen davranış olarak tespit edildiği görülmektedir. Birtakım çalışmalarda, öğrenciyi derse dâhil etme, öğrenciyle bire bir görüşme, öğrenciye sınıf kurallarını hatırlatma, davranışı görmezden gelme, uyarma (Keskin, 2002; Nazlı, 2015; Özcan, 2008; Selli Güven, 2020) olarak ifade edilen, öğretmenlerin sınıf içi sorunlara gösterdikleri tepkilerden görmezden gelme, bu çalışmada elde edilen bulgular arasında yer almamaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik yaklaşımlarının genellikle reaktif olduğu, davranışın oluşmasını önleyici proaktif bir yaklaşımın dolayısıyla da önlemler tepkilerin öğretmenler tarafından göz ardı edildiği görülmektedir. Proaktif bir yaklaşım olarak sınıf kurallarının öğrencilerin de katılımıyla net bir şekilde belirlendiği sınıflarda, sınıf yönetimine ilişkin sorunların daha az yaşanabileceği söylenebilir. Nitekim, sınıf kuralları net ve açık olarak belirlenmediğinde veya sınıfta kurallar oluşturulmadığında öğrenciler sınıf içi etkinlikleri kesintiye uğratarak sınıfın düzenini bozabilecek istenmeyen yıkıcı davranışlarda bulunabilmektedir (Tauber, 2007). Yine proaktif olarak, öğretmenin ders planını etkili, dikkat çekici, öğrencilerin hazırlanmışlığını, ilgi ve isteklerini dikkate alarak tasarlaması, sınıfta dikkat dağınıklığı ve ilgisizliği ortadan kaldıracak bir yöntem olabilir. Bu çalışmada ortaya çıkan, sınıf yönetimine ilişkin sorunlardan ilgisizlik ve dijital araç kullanmanın öğrencinin dersi ilgi çekici bulmamasıyla ilintili olduğu düşünülebilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf yönetiminin geliştirilmesine yönelik, sınıfta istenmeyen davranışların öncelikle önlenmesi ve öğretmen tepkilerinin ise önlemeye yönelik olması ve araştırmacılara yönelik iki temel bağlamda ve çok taraflı ele alınarak önerilmiştir:

Sınıf yönetiminin geliştirilmesine yönelik öneriler

1. Sınıfta istenmeyen davranışların her geçen gün evrildiği dikkati çekmektedir. Bu evrimde gelişen dünya ve değişen ihtiyaçlarla ilişkili olduğu düşünüldüğünde teknoloji tabanlı olduğu dikkati çekmektedir. Dolayısıyla sınıfta gerek akıllı tahtanın kullanımından gerekse cep telefonu kullanımından kaynaklanan sorunların ceza yerine ders içi faaliyetlere kullanmaya yönelmesi önerilmektedir. Bu yönelim öncelikle sınıflarımızın rehberleri olan öğretmenlerimizin temelde teknoloji kullanım bilgisi özelde ise web 2.0-3.0 araçları, artırılmış gerçeklik bilgilerinin artırılarak uygulamada öğretim programları kazanımlarını edinilmesi amacıyla sınıf ortamında kullanılmasına bağlı olabilir.

2. Sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkması olasılığı her zaman bulunmaktadır. Hatta gerek bazı

görüşlere göre sessiz bir öğrenme ortamı öğrenme ortamı olmayabilir anlayışı gerek kişilik gelişiminde dönemsel özelliklere göre bu olasılığı arttırma eğilimini göstermektedir. Dolayısıyla önemli olan istenmeyen davranışların çeşitlerine göre önlenmesi hatta bazılarını sınıf yönetim becerileriyle öğrenme için fırsata çevirmek önerilir. Temel olarak bakıldığında sınıf ortamında iyi örneklerin yaşatılması ve bu örneklerle istenmeyen durumların ortadan kaldırılması önerilebilir.

3. Eğitim okul, aile ve çevre boyutlarından oluşmaktadır. Sınıfta istenmeyen davranışların nedenlerinin bir bölümü tamamen okul ve sınıfla alakalı değil aile veya çevrenin etkilerinin izlerinin sınıfa taşınmasıyla gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle sınıftaki öğretmen tepkilerini istenmeyen davranışların türüne göre aile katılımlı çözmek önerilebilir. Bu sayede eğitimin bir boyutunu da sürece dahil ederek sınıf dışındaki izleri olumlu hale getirme sağlanmış olabilir. Tabii olarak bu durumu aile şikâyet gibi değil, birlikte hareket ederek okul-aile bütünlüğünün sağlanacağı şekilde tasarlanması önerilir.

4. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaşılabilecekleri potansiyel sorunların farkında olmaları, böylelikle sınıftaki sorunları en aza indirmeye odaklanmaları için proaktif / önlemsel tepki becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bununla birlikte, önlemsel tepkilere rağmen ortaya çıkabilecek sorunların da hızlı ve etkili şekilde çözümlenmesi için reaktif tepkilerin doğru ve etkili kullanılabilmesi adına öğretmenlerin, iyi örneklerin gösterildiği farkındalık oluşturan ve geliştirici programlara dâhil olmaları, pedagojik ve yönetsel bilgi-becerilerinin, mümkünse uygulamalı eğitimler yoluyla, geliştirilmesi önerilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırmadan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar ve bu davranışlara verdikleri tepkiler nitel olarak incelenmiştir. Araştırmanın, geniş bir örneklemede nicel ve/veya karma modelde yapılarak konuya ilişkin farklı yollarla elde edilmiş veri setin üzerinden bir analiz yapılabilir.

2. Öğretmenlerin hizmet öncesinde sınıf yönetimine dair edindikleri bilgi ve becerilerinin mesleki yeterliklerine etkisine ilişkin değerlendirme ve önerileri de araştırmaya bir boyut olarak eklenerek, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde pedagojik ve yönetsel becerilerin geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirilebilir.

Yazar Katkıları : Giriş: Birinci yazar, İkinci yazar. Yöntem: İkinci yazar, birinci yazar. Bulgular: İkinci yazar, Birinci yazar. Tartışma: Birinci yazar, ikinci yazar.

Finansman : Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Bu çalışmada çıkar çatışması olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Bu çalışmanın verileri, yazarlar tarafından saklanmakta olup, gerekli görülmesi halinde verilere yazarlarla iletişime geçerek ulaşılabilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2019). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-42). Pegem Yayıncılık.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. Alfa Basım Yayın ve Dağıtım.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi* (15. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Burden, P. R. (2017). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (8th Ed.). John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th Ed.). Routledge.
- Crawshaw, M. (2015). Secondary school teachers' perceptions of student misbehaviour: A review of international research, 1983 to 2013. *Australian Journal of Education*, 59(3), 293-311. <https://doi.org/10.1177/0004944115607539>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches* (4th Ed.). Sage.
- Çelikten, M. ve Teyfur, M. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- De Jong, T. (2005). A framework of principles and best practice for managing student behaviour in the Australian Education context. *School Psychology International*, 26(3), 353-370. <https://doi.org/10.1177/0143034305055979>
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.
- Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 107-136). Routledge.
- Emmer, E. T. (1994). *Classroom management for secondary teachers*. Allyn & Bacon.
- Emmer, E., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2014). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi*. Sistem Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 1-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başatma yolları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Landau, B. (2009). Classroom management. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 739-753). Springer.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2013). Behavioral approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 57-82). Routledge.
- Lewis, M. (2002). Classroom management. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 40-48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CO9780511667190.007>
- Maazouzi, K. (2017). Discipline problem in the classroom and its remedies. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 17(3), 63-73.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- McDonald, T. (2013). *Classroom management: Engaging students in learning* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Nazlı, K. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi* (Bingöl ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, Y. (2018). *İlkokul ortaokul ve lisede matematik derslerinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejileri- Erzurum merkez örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, G. (2008). *İlköğretim 1. Kademedeki görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, B. (2005). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.3.389>
- Rafi, A., Ansar, A., & Sami, M. A. (2020). The implication of positive reinforcement strategy in dealing with disruptive behavior in the classroom: A scoping review. *Journal of Rawalpindi Medical College*, 24(2), 173-179. <https://doi.org/10.37939/jrmc.v24i2.1190>
- Rusby, J. C., Crowley, R., Sprague, J., & Biglan, A. (2011). Observations of the middle school environment: The context for student behavior beyond the classroom. *Psychology in the Schools*, 48(4), 400-415. <https://doi.org/10.1002/pits.20562>
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 47-90). Nobel Yayın Dağıtım.
- Selli Güven, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı disiplin sorunları ve bunlara çözüm bulma stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. John Wiley & Sons.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3) 351-380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Simpson, R. (2022). A case study of the perceived impact of disruptive behavior among grades 9 and 11 students on their academic performance at a corporate high school. *Journal of Education*, 5(1), 28-42. <https://doi.org/10.53819/81018102t5051>
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*. <https://doi.org/10.1100/2012/208907>
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Praeger Publishers.
- Turan, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı kullandıkları stratejiler (Mersin ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wong, H. K., Wong, R. T., Jondahl, S. F., & Ferguson, O. F. (2014). *The classroom management book*. Harry K. Wong Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-20). Nobel.
- Yüksel, A. ve Ergün, M. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 88(4), 11-16.



ENGLISH VERSION

1. Introduction

The development of a society is connected to the quality of its education, and the quality of education is linked to the effective administration of both the school and the classroom (Burden, 2017). Classroom management, with varying definitions in the literature, is essential for ensuring effective, efficient, and high-quality education. According to one definition, classroom management entails organising classroom resources to achieve specific objectives and maintaining this organized system (Yılmaz, 2006, p. 7). Effective management of the system increases the likelihood of success in achieving goals. Teachers' classroom management proficiency significantly impacts education quality (Emmer, 1994; Marzano & Marzano, 2003). The teacher's responsibility is to create a conducive environment for learning and experiences in the classroom (Aydın, 2003). Students must have a positive classroom atmosphere fostered by the teacher to facilitate learning experiences. Pianta (2006) suggests that effective classroom management goes beyond providing a conducive teaching environment and emphasizes the importance of teacher-student interaction. To achieve effective classroom management, it is important to address specific dimensions of classroom management.

Classroom management consists of five aspects: (1) *the physical layout of the classroom*, (2) *planning and programming*, (3) *effective time management*, (4) *regulating the relationships*, and (5) *activities related to behaviour regulation* (Başar, 2009, pp. 7-8). The physical layout of the classroom environment encompasses the spatial and structural conditions that define the physical setting of the classroom. In classroom management, it is crucial to carefully consider factors like temperature, lighting, noise level, class size, cleanliness, wall decorations, and furniture arrangement to ensure they are suitable for all students and conducive to effective teaching activities (Lewis, 2002). The planning and programming dimension involves the management of teaching activities, such as setting behaviour patterns and choosing materials to achieve learning goals, conducting course activities, giving feedback, evaluation, correction, reinforcement, and motivation (Sadık, 2000). Time management is another crucial dimension of classroom

management, emphasizing using time effectively for teaching to keep students engaged and prevent distractions or boredom (Doyle, 2013; Landau, 2009). Another dimension that affects classroom management is the regulating the relationships. This dimension mainly involves the regulation of relationships in the classroom through setting class rules and organizing student-student and student-teacher relationships (Emmer & Sabornie, 2014). The dimension of activities related to behavioural regulation is related to ensuring that the environment supports the desired behaviour, creating the classroom climate, preventing undesirable behaviours by anticipating and addressing behaviour issues proactively, ensuring compliance with classroom rules, and changing undesirable behaviours that have already occurred (Başar, 2009, p. 7).

1.1. Classroom Management Challenges and Teachers' Reactions

The social environment, family, and school administration are only a few factors that influence classroom management. It can be argued that students and teachers are the primary actors in this process because the classroom is a shared space between them (Landrum & Kauffman, 2013). Disruptions to the teaching-learning process might result from undesirable actions that are displayed in the classroom. Depending on the classroom, lesson, time, and circumstance, undesirable behaviours might change (Evertson & Weinstein, 2006). As a result, grouping undesirable actions under a single heading is challenging. Unwanted behaviours, on the other hand, are any actions that hinder learning in the classroom or at school (Yüksel & Ergün, 2005).

The issues and unwanted behaviours that teachers face in classroom management can be categorized. These behaviours are described as follows by Öztürk (2005, p. 159): (1) *academic problems* (one or more people causing problems during academic activities); (2) *disinterest in the lesson* (disinterested behaviours like students sleeping with their heads on the desk, pulling their friends' hair, daydreaming, and looking out the window while learning-teaching activities are ongoing); (3) *student passivity* (being interested in the lesson but remaining passive in asking

questions to the teacher, making comments, etc.); (4) *not completing the assigned tasks* (not completing the assigned homework at school or at home and defending themselves); and (5) *social problems* (distracting the peace in the classroom by physically or verbally hurting their friends, creating a negative climate) (6) *disagreements with the teacher* (particularly in adolescence, verbal abuse, or actions meant to irritate the teacher); (7) *negative communication amongst the students* (talking amongst students, disrupting the lesson, and making noise); (8) *being late* (entering the classroom after the teacher, interfering with educational activities and diverting attention); and (9) *damage to the physical environment and equipment* (due to personal emotional issues, scratching the desks and walls with hard objects, misusing or stealing school supplies, etc.). To accomplish the objectives in the classroom, it is critical to examine each of these behaviours as well as the responses of the teachers to them (Doyle, 1985). According to Wong et al. (2014), teachers must conduct instructional activities in a classroom setting with students of varying knowledge, abilities, motivation, and learning levels. As a result, several studies have been conducted and are still being conducted on the issues that arise in the classroom, undesirable behaviours, and the responses of teachers to these circumstances.

Ineffective classroom management can contribute to the emergence of undesirable student behaviors and challenges, while classroom management also encompasses the strategies teachers employ to address these behaviors. To increase appropriate behaviour and decrease inappropriate behaviour, teachers who employ effective classroom management techniques employ a variety of tactics that differ based on the complexity and severity of the behaviour (Rusby et al., 2011; Simonsen et al., 2008). However, because classroom management is seen as a complex issue, it can be difficult to identify answers to situations in the classroom (De Jong, 2005; Postholm, 2013; Shindler, 2009). Teachers can adopt different approaches in classroom management, including traditional, reactive, preventive, developmental and holistic (Ağaoğlu, 2019, p. 16; Erdoğan, 2003, pp. 26-28; Sarıtaş, 2000, pp. 15-54) and therefore apply different classroom management models. These models can be adopted and applied separately by the teacher, or it is possible to synthesize and apply different models according to time and situation. It can be said that in the traditional model, classroom management is more teacher-centered, a reactive model is a traditional approach that aims to correct unwanted behaviour with practices such as reward and punishment, the preventive model is a proactive approach against unwanted behaviour and uses predetermined rules to prevent unwanted behaviour, the developmental model is related to expecting behaviours appropriate to students' developmental characteristics based on their readiness and ensuring classroom order accordingly, and the holistic model is a synthesis of all previous models. McDonald (2013) on the other hand, claims that teachers' abilities to address unwanted

behaviours can be separated into two categories: proactive and reactive. Proactive management skills include elements such as lesson design, the implementation of effective processes and routines, appropriate timing and pacing, understanding antecedents (recognizing circumstances or events that typically trigger undesirable behaviors), and the strategic use of proactive praise. On the other hand, reactive management skills involve the effective application of corrective measures, maintaining consistency, and implementing consequences when necessary (Franklin & Harrington, 2019, pp. 9–10). Teachers may use physical intervention, ignoring, direct warning, humorous statements, approaching the student and demonstrating appropriate behaviour, asking questions about the subject, general verbal warning, making eye contact, and penal sanction reactions in the event of undesirable (problem) behaviours in the classroom (Çelikten & Teyfur, 2014, p. 111). Since the content of these models and categories is not very different from one another, they can all be viewed as coping mechanisms and responses that teachers should create to deal with the challenges of classroom management.

1.2. The Context and Goal of the Study

Research on classroom management largely focuses on the perspectives of primary school teachers, with studies incorporating the insights of secondary school instructors remaining quite limited. In a study examining the undesirable behaviours encountered in mathematics classes in primary, secondary and high schools and the strategies of teachers to cope with these behaviours (Öz, 2018), the most common undesirable situation encountered in the classroom by both middle and high school teachers was described as students talking to each other and making noise during the lesson. Classroom teachers stated that the most common behaviour they encountered in the classroom was the prejudiced approach. It has been discovered that middle school teachers warn pupils, high school teachers involve students in the lesson, and classroom teachers make the lesson tangible to address these issues. Speaking without being given the floor, not paying attention to the lesson, and disturbing the students next to or behind them are the most common undesirable behaviours in the classroom, according to a study that looks at the most common undesirable behaviours that teachers encounter in classroom management and the strategies they develop against these behaviours (Turan, 2019). It has been noted that teachers address these issues by meeting with pupils one-on-one, verbally warning, rewarding, reinforcing, and employing various teaching strategies. Numerous studies have documented the disciplinary issues that teachers face in the classroom and the methods they employ to resolve them, such as involving the student in the lesson, meeting with them one-on-one, reminding them of the rules, ignoring their behaviour, and issuing a warning (Keskin, 2002; Nazlı, 2015; Özcan, 2008; Selli Güven, 2020).

In his review of the literature on classroom management, Crawshaw (2015) looks at 20 studies that were carried out between 1983 and 2013 in a variety of nations, including Australia, China, Greece, Jordan, Malta, the United Kingdom, and the United States, to find out how secondary school teachers perceive undesirable student behaviours. The report identified the most common classroom issues as students speaking out of turn and engaging in similar disruptive behaviors. Additionally, the research highlighted theft and property damage as notable forms of misconduct, while more severe or potentially violent behaviors were found to be relatively infrequent. In a qualitative evaluation of the issues secondary school teachers experienced in China, Sun and Shek (2012) found that talking out of turn was the most prevalent and upsetting problem behaviour, followed by inattention, daydreaming, and laziness. Several studies demonstrate that a wide range of factors influence behavioural issues in students at all levels, and that teachers' reactions to these circumstances ought to be grounded in evaluation. Simpson (2022) underlined how crucial it is for teachers to consider the individual circumstances of every student as well as their duties inside the classroom. Maazouzi (2017) asserts that there are ways to address student misconduct, such as improving planning for classroom management and discipline, fostering more respectful and good interactions, using more suitable techniques, and being composed, patient, and persistent. Praising, encouraging, or empowering students; keeping good/close relationships with students; establishing and communicating classroom rules at the start of the lesson; guaranteeing student-centered learning in the classroom; and routinely rearranging seating are some of the commonly suggested intervention strategies to address discipline issues in the classroom (Rafi et al., 2020). After analyzing the results of all of research this research, it can be concluded that instructors' issues with classroom management and their responses are universally similar. In general terms, it is important to highlight that the research are designed to identify the unwanted behaviours that occur in the classroom and the responses and tactics that teachers use to combat these behaviours. Furthermore, the results of investigations that consider branch differences and educational level might be reached. Studies have specifically looked into the causes of the disciplinary issues that teachers face in the classroom (Maazouzi, 2017; Nazlı, 2015; Öz, 2018); the creation and application of rules about discipline and classroom management (Saritaş, 2000); the behaviours that teachers believe are undesirable in the classroom and how they affect students' academic performance (Burden, 2017; Özcan, 2008; Simpson, 2022; Sun & Shek, 2012); Notably, the emphasis is on negative classroom management behaviours and the tactics employed to combat them (Crawshaw, 2015; Keskin, 2002;

Rafi et al., 2020; Sadık, 2000; Selli Güven, 2020; Turan, 2019); classroom management techniques (Yılmaz, 2006). The purpose of this study is to identify the issues (unwanted behaviours) that arise in classroom management based on the perspectives of instructors and their responses to these issues. With this overarching goal, the study aimed to address the following questions: (i) what issues arise in classroom management, and (ii) how teachers respond to these issues.

2. Method

2.1. Design

This research, which aims to reveal the problems that teachers encounter in classroom management, is a qualitative study in the phenomenology pattern. The framework known as phenomenology aims to uncover the participants' mental processes about the pertinent issue; in other words, the phenomena that correspond to the in-depth cognition. This phenomenon can be externalized or reflected through interviews with people or groups who experience it (Büyüköztürk et al., 2012).

2.2. Participants

One of the deliberate sampling techniques, the maximum variation sampling technique, was used to choose the research group. The goal of maximum diversity sampling is to produce a small sample size while accurately representing the range of potential participants. To put it another way, the goal is to broaden the scope of thinking by including as many diverse viewpoints as possible (Cohen et al., 2018; Yıldırım & Şimşek, 2008). Considering this, it can be concluded that the research participants who teach in Aksaray were selected based on the maximum diversity sampling criterion, which ensures that participants are as diverse as possible across primary, secondary, and secondary education levels as well as across branches. However, examining the participant characteristics (Table 1) reveals that some teachers had between two and twenty-eight years of professional seniority.

Table 1.*Features of Participating Teachers*

Participant Code	Teaching Seniority	Field	Education Level	Interview Method	Interview Duration
T ₁	5	Classroom teacher	Primary school	In person	23'
T ₂	8	Mathematics	High school	Online	21'
T ₃	15	Turkish language	Middle school	In person	38'
T ₄	17	Religious culture and moral knowledge	High school	Online	26'
T ₅	2	Turkish language and literature	High school	In person	32'
T ₆	23	Social sciences	Middle school	In person	19'
T ₇	8	Classroom teacher	Middle school	In person	28'
T ₈	11	Classroom teacher	Primary school	In person	18'
T ₉	28	Chemistry	High school	Online	20'
T ₁₀	14	Classroom teacher	Primary school	In person	31'

2.3.Procedure

Following a review of the literature, the authors chose the study's title and qualitative design before beginning this investigation, which looks at the issues teachers face in classroom management, how they interpret these issues, and how they respond to them. After that, an appropriate semi-structured interview form was developed. Once ethical permissions were obtained, data was gathered with consideration for the fact that the study group's teachers were employed at the elementary, middle, and high school levels, and from as many distinct branches as feasible. During the data collection process, one of the authors conducted online interviews and the other conducted face-to-face interviews. The collected data was analysed, and the findings section was created and the study was concluded by presenting discussions and suggestions.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all the rules specified under the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" have been strictly adhered to. None of the actions listed under the section "Violations of Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive have been committed. This study was conducted with the approval of the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kırşehir Ahi Evran University, dated 19.10.2023 and numbered 2023/09/06.

2.4.Measures**2.4.1. Interview form**

One of the crucial factors that educators need to control is classroom management. To find out what issues teachers at different educational levels and branches have when running the classroom and how they handle these issues, the researchers created a semi-structured interview form. The semi-structured interview form was developed using a

few fundamental steps. First, the researchers developed a question pool to gather information on the problem scenario by looking at theoretical-practical research on classroom management and teacher reactions generally. To determine the level of purpose (content validity) of the questions created, two field experts, a measurement and evaluation expert and a language expert were consulted. As a result of the results from expert opinions, the questions consisting of five items were reduced to three items and a preliminary application was carried out with a teacher. As a result of the feedback given by the teachers, the two questions were combined and the interview form consisting of two open-ended questions was finalized. The interview form contained the following questions:

1. *What is the problem/s that you do not want to encounter in the classroom? Explain with justification.*
2. *How do you react to undesirable classroom situations you encounter with your students? Can you explain in detail?*

During the data collection phase of the research, data collection interviews were conducted with the correct participation of the researchers, and care was taken to ensure that many of the research interviews were face-to-face. For those who are online, remote meetings were provided via video calls via the internet, using various interface programs in the electronic environment. During the data collection process, both face-to-face and internet interviews were conducted in a planned manner, at a period determined by the teachers, considering their course schedules. The duration of the interviews ranged from 18 to 38 minutes, with an average of 28 minutes (Table 1). To protect participant confidentiality, a permission form was created. If participants consented, interviews were recorded using a voice recorder; otherwise, they were recorded in writing. The researchers moved the written and

audio recordings to a Microsoft Word document along with the written records to ensure a certain level of data set integrity. Thus, following the principle of confidentiality, the researchers started the analytic procedure after obtaining a 23-page data set from the perspectives of 10 teachers.

2.5. Data Analysis

The data was analyzed through content analysis, and went through the stages of coding the data, determining the themes, organizing the data according to codes and themes, and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2008). Following that, each teacher was assigned the code "T" and assigned a number between 1 and 10, and direct quotes were taken from the viewpoints deemed noteworthy and significant. Data triangulation, participant confirmation, and expert review for internal validity were all used in the study as part of validity and reliability studies (Creswell & Creswell, 2017), which are designed to give participants and outside evaluators proof of the accuracy of the information. The themes and codes obtained by the researchers in the analysis were conceptualized by two different experts in educational administration and qualitative research. By comparing the themes and codes obtained, the reliability rate was calculated as 81% according to the formula "Reliability = consensus / consensus + disagreement" in the Miles and Huberman (1994) model. Different themes and codes were discussed and finalized by reaching an agreement on certain codes. The themes and codes obtained were interpreted in a table.

3. Results

In this section of the study, the results are examined in two distinct categories: (i) the challenges teachers face in managing the classroom and (ii) teachers' responses to the difficulties they experience in classroom management.

3.1. The Challenges Teachers Face in Managing the Classroom

This segment first outlines the challenges teachers face in managing the classroom, presented in a table (Table 2), followed by an interpretation and description of the findings.

Table 2.

Teachers' Challenges with Classroom Management

Theme	Code	n
	Humming	8
Lack of interest	Not attending class	8
	Sleeping	5
Use of digital tools	Engaging with mobile phones	6
	Unnecessary use of smart boards	4
	Use of tablets outside of class	4
Peer intervention	Mocking	6
	Insulting	4
	Physical violence	3
In-class variables	Lack of course materials	3
	Crowded class	3
	Lack of teacher intervention	2

When analysing the problems that teachers face in classroom management, the results are categorized under the themes of Lack of interest ($n = 21$), Use of Digital Tools ($n = 14$), Peer Intervention ($n = 13$), and Intra-Class Variables ($n = 8$). In fact, Participant T₅'s comment that (...) *only two or three students from each class pay close attention to the lesson and actively participate* (...) gives insight into the prevalent issue of indifference in these learning environments. Upon reviewing the themes, the codes of Humming ($n = 8$), Not engaging in the lesson ($n = 8$), Sleeping ($n = 5$) emerged under the theme of Lack of interest. The codes of Interest in mobile phones ($n = 6$), Unnecessary use of smart boards ($n = 4$), and Extracurricular use of tablets ($n = 4$) were identified within the theme of Using Digital Tools. Examining participant viewpoints, such as T₄'s assertion that (...) *children are not listening but hanging out and playing with their phones despite the warnings* (...) demonstrates the use of phones in the classroom. The codes of physical aggression ($n = 3$), insulting ($n = 4$), and mocking ($n = 6$) were obtained under the peer intervention topic. Examining the perspective of T₉ participant (...), *we find that when the teacher fails to respond to a question, the students begin to speak as though the teacher is unsure* (...), one could argue that peer's insult not only each other but also the teacher. The codes Lack of course material ($n = 3$), Crowded class ($n = 3$), and Lack of instructor interaction ($n = 2$) were found under the theme of in-class variables. According to T₇'s perspective, most students possessed books, but they didn't bring them to class. The assertion that most students in the class don't bring books (...) can often be interpreted as a sign that the students aren't fulfilling their responsibilities regarding the course material, which is an undesirable situation in the classroom.

3.2. Teachers' Responses to The Difficulties They Experience in Classroom Management

This part begins with a conceptualization and presentation of the teachers' responses to classroom management issues in a table (Table 3). The findings are then interpreted and described.

Table 3.

Teachers' Responses to the Classroom Management Issues They Face

Theme	Code	n
Warning	Verbal warning	9
	Tone of voice difference	9
	Using strong language	5
	Suggestion	4
Talking to students	Providing examples from the field of interest	5
	Appealing to several senses	4
	Assigning roles	4
	Using materials	3
	Using various ways	3
Drawing attention	Showing appreciation	2
	Attracting attention	6
	Activating the student	5
	Establishing a connection with life	3
Out-of-class activities	Involving in decision making	3
	Assigning homework	4
	Informing the family	3

The findings are framed under the topics of Warning ($n = 27$), Drawing attention ($n = 21$), Talking to students ($n = 17$), and Out-of-class activities ($n = 7$) when the participant perspectives on how teachers respond to the issues, they face in classroom management are analysed. The codes of Verbal warning ($n = 9$), Using strong language ($n = 5$), Tone of voice difference ($n = 9$), and Suggestion ($n = 4$) fall under the topic of warning when the themes are analysed. This situation is concretized concerning this recommendation by participant T₁'s remark, (...) *I use the case study method in some experienced situations and try to contribute to the solution of the problem by using a language that warns the student about her behaviour (...)*. Although suggestion is perceived as a positive behaviour and teacher reaction is perceived as a negative behaviour, it is interpreted as a good example in terms of being a preventive attitude. Talking to students was the theme that

led to the following codes: Providing examples from the field of interest ($n = 5$), Appealing to several senses ($n = 4$), Assigning roles ($n = 4$), Using materials ($n = 3$), Using various ways ($n = 3$), and Showing appreciation ($n = 2$). Participant T₇'s statement, (...) *In case of general misunderstanding, I eliminate the misunderstood parts on the smart board to reduce the noise in the classroom, underline the important parts and use more than one sense of the children. In this way, I both facilitate understanding and try to serve permanent learning (...)* points to the importance of different sensory organs. Under the theme of Drawing Attention, the codes of Attracting Attention ($n = 6$); Activating the Student ($n = 5$); Establishing a Connection with Life ($n = 3$) and Involving in Decision Making ($n = 3$) were reached. Indeed, participant T₈'s opinion that (...) *I take care to ensure that students are informed about both the activities and materials used in the lesson. Then I ask questions to understand what the students think about that subject and thus I think I prevent unwanted situations that I may encounter in the classroom (...)* proves that by participating in the decision making, he develops solutions to the problems that may arise in the classroom before they cause problems. Finally, under the theme of Out-of-class practices, the codes of Assigning Homework ($n = 4$) and informing the family ($n = 3$) were reached. The views of T₃ regarding homework, (...) *Trying to answer the questions of only one student can sometimes make it difficult for us to manage the class, so if we cannot answer, giving the student the topic he/she asked as homework can be a solution (...)*, provide findings on the management of processes arising from individual differences within the class.

4. Discussion

In this study, the problems encountered by teachers in classroom management were examined and an attempt was made to reveal how teachers interpreted these problems and what kind of reactions they gave to them.

Based on the findings of the study, the challenges faced in classroom management were categorized under the themes of student indifference, the use of digital tools, peer interventions, and in-class variables. Teacher responses to these problems were generalized as warning, talking to the student, drawing attention, and out-of-class practices. When these results are examined, it is seen that there are similarities and differences with some studies on the subject in the literature. It is seen that the components of indifference and peer intervention among the problems encountered in the classroom have been identified as undesirable behaviours in many studies (Burden, 2017; Maazouzi, 2017; Nazlı, 2015; Öz, 2018; Özcan, 2008; Simpson, 2022; Sun & Shek, 2012; Turan, 2019). In some studies, ignoring the reactions of teachers to in-class problems, which are expressed as including the student in the lesson, meeting with the student one-on-one, reminding the student of the classroom rules, ignoring the behaviour, warning (Keskin, 2002; Nazlı, 2015; Özcan, 2008; Selli Güven, 2020), is not among the findings obtained in

this study. In the research, it is seen that the approaches of teachers to the problems they encounter in classroom management are generally reactive, and a proactive approach to prevent the occurrence of behaviour, and therefore precautionary reactions, are ignored by teachers. It can be said that problems related to classroom management may be experienced less in classes where the classroom rules are determined with the participation of the students as a proactive approach. Students may display undesired disruptive behaviours that could interfere with class activities and disturb the order of the classroom if rules are not set or are not clearly and stated (Tauber, 2007). Once more, a proactive approach to removing distraction and apathy in the classroom may involve the instructor creating an engaging lesson plan that takes into consideration the students' preparation, interests, and desires. It can be assumed that the issues with classroom management that this study uncovered are connected to students' lack of interest in the lecture and their use of digital technologies. Based on the research's findings, it is recommended that teachers' reactions and undesired classroom behaviours be preventive to improve classroom management. This recommendation is made to researchers in two basic contexts and has multiple facets.

Suggestions to enhance classroom management

1. It's important to notice that undesirable classroom behaviours are evolving constantly. Significantly this evolution be technology-based given its connection to the developing world and shifting demands. As a result, rather than using punishment, it is recommended that the issues brought on by students using smart boards and cell phones in class be addressed through in-class activities. To achieve the curriculum's learning objectives in practice, this trend might mostly rely on our teachers' understanding of augmented reality and technology, particularly web 2.0–3.0 tools, in the classroom setting. Teachers serve as our class guides.
2. Unwanted actions in the classroom are always a possibility. According to various perspectives, a calm learning setting might not be a learning environment, and this likelihood is often increased by periodic traits in personality development. As a result, it is advised to stop undesirable behaviours based on their categories and even use some of them as teaching moments to practice classroom management. On a basic level, it is recommended that positive examples be maintained in the school setting and that undesirable circumstances involving these examples be avoided.
3. The school, family, and environment are all components of education. Some of the causes of undesirable classroom behaviours are not just attributable to the school and the class; they can also arise from residual effects from the family or the environment that are brought into the classroom. Therefore, based on the type of unpleasant behaviour, it might be proposed

that family engagement be used to address the teacher reactions in the classroom. By adding an educational component to the process, it is possible to guarantee that traces outside of the classroom are beneficial. This circumstance is not intended to be a family complaint, but rather to ensure the integrity of the school-family relationship through cooperation.

4. It is important for teachers to be aware of potential problems they may encounter in classroom management and to develop proactive/precautionary response skills so that they can focus on minimizing problems in the classroom. However, to use reactive responses correctly and effectively to solve problems that may arise despite precautionary responses quickly and effectively, it is recommended that teachers be included in awareness-raising and development programs where good examples are shown, and their pedagogical and administrative knowledge and skills are developed, if possible, through practical training.

Suggestions to researchers

1. A qualitative analysis of the classroom management issues instructors encounter and their responses to these behaviours has been conducted in this study. Analysis of the data set gathered in various methods on the topic may be done, and the study can be carried out in a large sample using a quantitative and/or mixed model.
2. As an additional dimension to the study, recommendations can be made for the development of pedagogical and administrative skills in pre-service teacher education, as well as an assessment of the impact of the knowledge and abilities teachers gained in classroom management before service on their professional competencies.

Author Contributions : Introduction: First author, Second author. Method: Second author, First author, Results: Second author, First author. Discussion: First author, Second author.

Funding : No financial support was received for this study.

Conflict of Interest : There is no situation that can be considered as a conflict of interest in this study.

Data Availability : The data of this study is kept by the authors and can be accessed by contacting the authors if deemed necessary.

References

- Ağaoğlu, E. (2019). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-42). Pegem Yayıncılık.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. Alfa Basım Yayın ve Dağıtım.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi* (15. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Burden, P. R. (2017). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (8th Ed.). John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th Ed.). Routledge.
- Crawshaw, M. (2015). Secondary school teachers' perceptions of student misbehaviour: A review of international research, 1983 to 2013. *Australian Journal of Education*, 59(3), 293-311. <https://doi.org/10.1177/0004944115607539>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches* (4th Ed.). Sage.
- Çelikten, M., & Teyfur, M. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- De Jong, T. (2005). A framework of principles and best practice for managing student behaviour in the Australian Education context. *School Psychology International*, 26(3), 353-370. <https://doi.org/10.1177/0143034305055979>
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.
- Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 107-136). Routledge.
- Emmer, E. T. (1994). *Classroom management for secondary teachers*. Allyn & Bacon.
- Emmer, E., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2014). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi*. Sistem Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 1-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başatma yolları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Landau, B. (2009). Classroom management. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 739-753). Springer.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2013). Behavioral approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 57-82). Routledge.
- Lewis, M. (2002). Classroom management. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 40-48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CO9780511667190.007>
- Maazouzi, K. (2017). Discipline problem in the classroom and its remedies. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 17(3), 63-73.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- McDonald, T. (2013). *Classroom management: Engaging students in learning* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Nazlı, K. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi* (Bingöl ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, Y. (2018). *İlkokul ortaokul ve lisede matematik derslerinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejileri- Erzurum merkez örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, G. (2008). *İlköğretim 1. Kademedeki görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, B. (2005). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.3.389>
- Rafi, A., Ansar, A., & Sami, M. A. (2020). The implication of positive reinforcement strategy in dealing with disruptive behavior in the classroom: A scoping review. *Journal of Rawalpindi Medical College*, 24(2), 173-179. <https://doi.org/10.37939/jrmc.v24i2.1190>
- Rusby, J. C., Crowley, R., Sprague, J., & Biglan, A. (2011). Observations of the middle school environment: The context for student behavior beyond the classroom. *Psychology in the Schools*, 48(4), 400-415. <https://doi.org/10.1002/pits.20562>
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 47-90). Nobel Yayın Dağıtım.
- Selli Güven, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı disiplin sorunları ve bunlara çözüm bulma stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. John Wiley & Sons.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3) 351-380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Simpson, R. (2022). A case study of the perceived impact of disruptive behavior among grades 9 and 11 students on their academic performance at a corporate high school. *Journal of Education*, 5(1), 28-42. <https://doi.org/10.53819/81018102t5051>
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*. <https://doi.org/10.1100/2012/208907>
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Praeger Publishers.
- Turan, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı kullandıkları stratejiler (Mersin ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wong, H. K., Wong, R. T., Jondahl, S. F., & Ferguson, O. F. (2014). *The classroom management book*. Harry K. Wong Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 1-20). Nobel.
- Yüksel, A., & Ergün, M. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 88(4), 11-16.



An International Method in Teacher Training Erasmus+ KA101 Projects: Case Study in the Context of 21st Century Skills

Yurdagül Doğuş¹

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1392597

Received: 18.11.2023

Revised: 01.10.2024

Accepted: 07.10.2024

Keywords:

Erasmus+ KA101 Project,
Teacher Training,
21st Century Skills,
Case Study,
Türkiye

ABSTRACT

This research was carried out within the scope of the Erasmus+ KA101 project carried out in a secondary school, in order to examine the 21st century skills that teachers experienced with the courses they participated in abroad and to determine the contributions of these courses to the advancement of teachers. The research was conducted with qualitative method and holistic single case design. The study group consists of six teachers, two male and four female, who attended two courses abroad. The data was obtained through a semi-structured interview form and participant diaries and analyzed through descriptive analysis, content analysis and document analysis. According to the findings of the research, teachers experienced skills in social, emotional, cognitive, language, technological, pedagogical and technical fields through these attended courses. Furthermore, these have advantages over national in-service training: in terms of teacher motivation, education in multicultural classes, educational content, and human and material resources. The study concluded that the courses abroad attended by teachers mean much more than participating in an in-service training activity, that the courses taken abroad have a very positive impact on the personal and professional development of teachers, and that the courses attended through Erasmus+ projects are an important component of teacher training. Suggestions have been made to encourage teachers to carry out Erasmus+ projects, to participate in different courses abroad, and to conduct research on the subject with large samples and different methods.

Öğretmen Eğitiminde Uluslararası Bir Yöntem Erasmus+ KA101 Projeleri: 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Durum Çalışması

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1392597

Yükleme: 18.11.2023

Düzeltilme: 01.10.2024

Kabul: 07.10.2024

Anahtar Kelimeler:

Erasmus+ KA101 Projesi,
Öğretmen Eğitimi,
21. Yüzyıl Becerileri,
Durum Çalışması,
Türkiye

ÖZ

Bu araştırma bir ortaokulda yürütülen Erasmus+ KA101 projesi kapsamında öğretmenlerin dahil olduğu yurt dışı kurslarla deneyimledikleri 21. yüzyıl becerilerini incelemek ve yurt dışı kursların öğretmenlerin gelişimlerine sağladığı katkıları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel yöntemle ve bütüncül teklî durum deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu yurt dışında iki kursa katılan, iki erkek, dört kadın toplam altı öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcı günlükleriyle elde edilmiş, betimsel analiz, içerik analizi, doküman analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler katıldıkları yurtdışı kurslarla sosyal, duygusal, bilişsel, dil, teknolojik, pedagojik, teknik alanlarda beceriler deneyimlemiştir. Yurt dışı kursların ulusal hizmetiçi eğitimlere göre öğretmen motivasyonu, çokkültürlü sınıflarda eğitim görme, eğitim içeriği, insan ve malzeme kaynakları bakımından üstün yanları bulunmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin katıldıkları yurt dışı kursların bir hizmetiçi eğitim faaliyetine katılmaktan çok daha fazlasını ifade ettiği, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini oldukça olumlu etkilediği ve Erasmus+ projeleriyle dahil olunan eğitimlerin öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Erasmus+ projeleri yürütmelerinin, yurt dışında farklı kurslara katılabilmelerinin çeşitli yollarla teşvik edilmesi, konuya ilişkin büyük örneklerle ve farklı yöntemlerle araştırmalar yürütülmesi önerilerinde bulunulmuştur.

1. Giriş

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen yetkinlikler son yüzyılın başından itibaren 21. yüzyıl becerileri etrafında şekillenmektedir (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2019). Türkiye'nin de dahil olduğu çoğu ülkede bu nedenle öğretmenlerden, öğrencilerine uzmanlık alanlarının bilgisini öğretmelerinin yanı sıra onların öznel iyi oluşlarına, kişilik gelişimlerine odaklanmaları ayrıca 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaları beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu beklentiler öğretmen nitelikleriyle eğitimin niteliği arasında doğru yönlü bir ilişki olduğuna dair yaygın kabulü anımsatmakta ve öğretmen niteliklerini doğal olarak gündemde tutmaktadır.

Bilimsel bilginin artması, öğretim yöntem ve tekniklerinde yeni yaklaşımların önemli hâle gelmesi, öğrencilerin, velilerin, toplumsal ve ekonomik sistemlerin beklentilerinin farklılaşması çağın öğretmenlerinin sahip olmaları gereken becerileri oldukça çeşitlendirmiştir. Öğretmenlik mesleğinin kendine has özellikleri ve öğretmenlerin bu talepleri karşılama gerekliliği de mesleki ve kişisel gelişimi bir tercih olmaktan çok bir zorunluluk haline getirmektedir (Karjalainen vd., 2022; Öğretmen Akademisi Vakfı [ÖRAV], 2021, s. 9). Öğretmenlerin, becerilerinde fark yaratması için planlanan mesleki gelişim çalışmalarıyla (Rotherham ve Willingham, 2009; Sancar vd., 2021) ve kendini yönetme, başkalarına liderlik edebilme, diğerlerini keşfetme gibi alanlarda yaşam boyu sürecek bir deneyim olan kişisel gelişim etkinlikleriyle (Şengül ve Acar, 2021) bilgi, beceri ve tutumlarının yanı sıra bilişsel, sosyal, duygusal, etik, estetik olarak çok yönlü gelişmeleri amaçlanmaktadır. Bu bağlamda açıklanan tüm bu alanlarda Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için en önemli fırsatlardan birini Erasmus+ programı sunmaktadır (Gürel ve Aslan, 2022).

Erasmus+ Avrupa Birliği'nin (AB) desteklediği, AB üyesi ülkelerin, AB aday ülkelerinin ve Avrupa Serbest Ticaret Birliği üyesi ülkelerin katıldığı, ayrıca bazı sınırlamalarla çoğu ülkenin Partner Countries olarak yer aldığı eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarında bireylerin yetkinliklerini artırmaya odaklanan hibe programıdır (European Commission, 2022). Avrupa Birliği politikaları arasında en başarılı politika reformu olarak değerlendirilen Erasmus programıyla (Altbach ve Teichler, 2001) her yaşta bireyin istihdam olanaklarının artırılması, yeni beceriler kazanarak kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sunulması (Karakuş vd., 2017; Ulusal Ajans, 2021) kısacası Avrupa'nın sosyal, kültürel, ekonomik ve insani yönden gelişiminin desteklenmesi amaçlanmaktadır (European Commission, 2018).

Erasmus+ programı içerisinde okul eğitimi, yükseköğretim, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi, gençlik ve spora ilişkin projeler yer almaktadır. Bunlar arasında okul eğitimi ve personel hareketliliği projeleri Key Action 1

(KA1) olarak adlandırılmaktadır (Ulusal Ajans, 2022). KA1 projeleri içerisinde katılımcıların en yeterli bulunduğu, memnuniyet duyduğu ve tercih ettiği proje türü ise Okul Eğitimi Personel Hareketlilikleri olan KA101 projeleri ve bu projeler kapsamında dahil olunan yurt dışı kurslardır (Salcedo-López ve Cuevas-López, 2021). KA101 projeleri okulun eğitimci personelinin mesleki gelişimini desteklemek ve yeterliliklerinin daha iyi tanınmasını sağlamak amacıyla yürütülen proje faaliyetleridir. KA101 projeleriyle kurumların kapasitesinin artırılması, okulların uluslararası boyutunun geliştirilmesi, eğitim alanındaki yeni uygulamaların, politikaların ve sistemlerin incelenerek bunların transfer edilmesi hedeflenmektedir. Bu projelerle okullarda görev yapan idareci, öğretmen ve diğer okul personelleri yurt dışında yapılandırılmış kurslara katılabilmekte, okullarda, kuruluşlarda işbaşı gözlem yapabilmekte ya da öğretmenlik deneyimi yaşayabilmektedir. Böylece öğretmenler farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda eğitim görme deneyimi kazanabilmekte, kapsayıcı bir anlayışa sahip olabilmekte, bütün öğrencileri için yenilikçi yöntemleri teknolojiyle birleştirerek derslerine dahil edebilmektedirler (Blanco vd., 2021; Kaynar-Cebeci ve Alcı, 2022; Salcedo-López ve Cuevas-López, 2021; Ulusal Ajans, 2022).

Erasmus+ KA101 projesiyle yürütülen eğitim faaliyetleri literatürde bir öğretmen yetiştirme modeli olarak nitelendirilmekte ve öğretmen eğitiminde yapılandırılmış bir kursa katılmaktan çok daha fazlasını ifade ettiği belirtilmektedir (Salcedo-López ve Cuevas-López, 2021). Nitekim Erasmus+ KA101 projelerine dahil olan öğretmenlerle yürütülen araştırmalar öğretmenlerin; erken çocukluk eğitiminde (Blanco vd., 2021), yabancı dil öğretiminde (Furka ve Johnsen, 2017), eğitime teknolojinin aktarılmasında farklı yaklaşımları (Kaynar-Cebeci ve Alcı, 2022) deneyimlediklerini, yabancı dil becerilerinin, kültürel okuryazarlıklarının arttığını (Karakuş vd., 2017; Kaynar-Cebeci ve Alcı, 2022; Salcedo-López ve Cuevas-López, 2021) göstermektedir. Dahası öğretmenlerin Erasmus+ KA101 projeleriyle dahil oldukları yurt dışı kursların öznel iyi oluşlarını, mesleki motivasyonlarını (Blanco vd., 2021; Salcedo-López ve Cuevas-López, 2021), psikolojik sağlık ve duygusal zekâ özelliklerini (Furka ve Johnsen, 2017) olumlu etkilediğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca Erasmus+ KA101 projelerinin öğretmenlerin problem çözme (Furka ve Johnsen, 2017; Kaynar-Cebeci ve Alcı, 2022), iş birliği yapma, uluslararası meslektaş ağları kurma (Asenjo ve Gómez, 2020; Blanco vd., 2021; Furka ve Johnsen, 2017; Kaynar-Cebeci ve Alcı, 2022; Salcedo-López ve Cuevas-López, 2021), teknolojik okuryazarlık, proje tabanlı çalışma (Kaynar-Cebeci ve Alcı, 2022) gibi literatürde 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan alanlarda yetkinleşmesinde önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır.

21. yüzyıl becerileri en yalın anlatımıyla, içinde yaşadığımız çağda bireylerin geleneksel ve yeni nesil zorluklarla başa çıkabilmeleri, fırsatlardan daha fazla

yararlanabilmeleri ve tehditlerden korunabilmeleri için sahip olması beklenen yeterlilikler olarak tanımlanabilir (P21, 2019). Bu nedenledir ki neredeyse tüm disiplinlerin odağında yer almaktadır. Alan yazın incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin farklı kurum ve kuruluşlar tarafından tanımlandığı ve bu becerilere ilişkin listeler oluşturulduğu (21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretimi ve Değerlendirilmesi, 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı, Avrupa Komisyonu, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü, Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu vd.) görülmektedir. Bunlar arasında en çok tanınanın ve kabul düzeyi en yüksek olanın 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) olduğu söylenebilir.

P21 Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimcilerin, akademisyenlerin, politikacıların, eğitimden sorumlu kamu görevlilerinin ve bilişim sektöründeki birçok şirket temsilcisinin katılımı ile 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken becerileri araştırmak amacıyla kurulan bir topluluktur. 2001 yılında kurulan P21 ortaklığı, 2018 yılında Battelle for Kids'e katılmıştır. P21 ortaklığı istisnasız her çocuğun 21. yüzyılın gerektirdiği öğrenmelere sahip olmasını hedeflemektedir (P21, 2019). P21 çerçevesinde üç ana kategori (anahtar temalar & 21. yüzyıl temaları, öğrenme çıktıları ve destek sistemleri) bulunmaktadır. Anahtar temalar ve 21. yüzyıl temaları kategorisi; anahtar konular ve disiplinlerarası temalar olarak adlandırılan iki boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme çıktıları kategorisi; öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olarak adlandırılan üç boyuttaki beceri alanlarından oluşmaktadır. Destek sistemleri kategorisi ise standartlar ve değerlendirmeler, program ve öğretim, mesleki gelişim ve öğrenme çerçevesi olarak adlandırılan dört boyuttan oluşmaktadır (P21, 2019). Çerçevenin sunduğu öğrenme ve yenilik becerileri içerisinde yer alan eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerilerin iş dünyasının taleplerine daha duyarlı olması (Gür vd., 2023; Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği [TUSIAD], 2014) çerçevenin kabul düzeyini artırmaktadır.

Öğretmen eğitiminin uluslararası boyuta taşınmasının önemli bir hedef hâline geldiği (Abraham ve von Brömssen, 2018) 21. yüzyılda, öğrencilerini küresel bir dünyaya hazırlayacak olan öğretmenlerin bunu sadece yerel düzeyde katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarıyla başarabilmeleri zor görünmektedir. Bunun yanı sıra geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen öğretmen eğitimi çalışmalarının, hizmetiçi eğitimlerin beklenen yararı sağlamadığı, öğretmenlerin gelişmelerine ve öğrenci çıktılarına neredeyse hiçbir etkisinin olmadığı bilinmektedir (Cilliers vd., 2020; Gültekin vd., 2018; Kahyaoğlu ve Karataş, 2019). Öğretmenlerin proje tabanlı eğitimlere katıldıklarında, etkinliklerde aktif olarak yer aldıklarında, yeni yaklaşımları kullandıklarında, meslektaşlarıyla birlikte öğrendiklerinde mesleki gelişimlerinin olumlu olduğuna ilişkin literatürde çok sayıda görüş (Korthagen, 2017; Macia ve García, 2016) ve araştırma sonucu (Cristovao vd., 2020; Ivrendi vd., 2022;

Karjalainen vd., 2022; Nonmanut-Pongsakdi vd., 2021) bulunmaktadır. Nitekim Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından hazırlanan "Dünya Standartlarında 21. Yüzyıl Okul Sistemi Nasıl İnşa Edilir" başlıklı rapor ile eğitim çıktıları bakımından yüksek performans gösteren ülkelerde öğretmenlerin seçimine, eğitimine, gelişimine büyük önem verildiği, tüm bu süreçlerin niteliğe odaklanılarak işletildiği ve yenilikçi yaklaşımların kullanıldığı belirlenmiştir. Dahası eğitimde yüksek başarıya sahip ülkelerin yaratıcı, takım çalışması yürütebilen, kendilerinin ve meslektaşlarının gelişimine katkı sağlayabilen başka bir söylemle 21. yüzyıl becerilerinde yetkin öğretmenlere sahip oldukları tespit edilmiştir (OECD, 2018). Durum Türkiye açısından ele alındığında ise öğretmen nitelikleriyle ilgili bazı problemlerin bulunduğu ve 21. yüzyıl becerilerinin kullanımında algı ile olgu arasında farklılıkların olduğu görülmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretimde 20 milyona yakın öğrenci, bir milyonu aşkın öğretmen nüfusuna sahip Türkiye'de (MEB, 2022a) öğretmen niteliklerinin artırılması ve bu yolla öğrenci çıktılarının iyileştirilmesi Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana eğitim politikalarının merkezinde yer almıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Tarihsel süreç içerisinde çeşitli projelerle, öğretmen yetiştiren kurumları geliştirme çalışmalarıyla (YÖK, 2007, 2018), öğretmenlik mesleğinin standartlarının belirlenmesi amacıyla yürütülen düzenlemelerle (MEB, 2017a, 2017b) öğretmenlerin eğitimleri, statüleri, özlük hakları sürekli iyileştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen nitelikleri güncel politikaların da merkezinde yer almaya devam etmiş (MEB, 2018, 2021a) ve 7357 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile de öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık ve kariyer mesleği olduğu (MEB, 2024) yasalaştırılmıştır.

Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmaların ve değerlendirme raporlarının sonuçlarından öğretmenlerin hem kendilerini (Gürültü vd., 2020; İncik-Yalçın, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker-Ay, 2020; Özdemir, 2021; TEDMEM, 2019, s. 19; Uyar ve Çiçek, 2021) hem de okul yöneticilerini (Elekoğlu ve Demirağ, 2020; Yılmaz, 2021) 21. yüzyıl becerilerinde yetkin gördükleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde araştırmalar ortaokul ve liselerde eğitim gören öğrencilerin (Erten, 2022; Yayla, 2022) ve üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının (Tican ve Deniz, 2019) kendilerini 21. yüzyıl becerileri bakımından yeterli gördüklerine işaret etmektedir. Ancak öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerindeki yeterliliklerini de ölçen Programme for International Student Assessment (PISA) değerlendirmelerinde Türkiye'nin elde ettiği sonuçlar, öğrencilerin bu becerilerde diğer OECD ülkelerindeki akranlarına göre daha geride olduğunu göstermektedir (Dalton vd., 2013; MEB, 2019). Öğretmen ve öğrencilerin algılarıyla, somut değerlendirmelerin sonuçları arasındaki bu farkın eğitim sistemi içerisindeki pek çok bağlamdan, sosyolojik, psikolojik faktörlerden kaynaklı sebepleri bulunmakla birlikte en önemli nedenlerinden birinin

öğretmen nitelikleri ve yeterlikleriyle ilgili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin geleneksel ve yeni nesil zorluklarla başa çıkabilmeleri başka bir söylemle 21. yüzyıl becerilerindeki yeterlilikleri (P21, 2019) öğrencilerini 21. yüzyılın başarılı bireyleri olarak hayata hazırlamalarında ve onlara rol model olabilmelerinde önemlidir. Araştırmada bu önem doğrultusunda öğretmenlerin Erasmus+ projeleriyle dahil oldukları yurt dışı kurslarda elde ettikleri kazanımlara ve deneyimledikleri 21. yüzyıl becerilerine odaklanılmıştır. Literatürde Erasmus+ programının farklı proje türlerine odaklanan görece çok sayıda araştırma olmasına karşın (Aslan-Bağcı vd., 2018; Fansa, 2021; Gürel ve Aslan, 2022) KA101 projeleriyle öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim deneyimlerini incelemeye odaklanan sınırlı araştırma (Asenjo ve Gómez, 2020; Blanco vd., 2021; Furka ve Johnsen, 2017; Karakuş vd., 2017; Kaynar-Cebeci ve Alcı, 2022; Salcedo-López ve Cuevas-López, 2021) bulunmaktadır. Bunun yanı sıra literatürde daha çok katılımcıların uzun süreli Erasmus+ projeleriyle katıldıkları eğitimlere akademik ilgi gösterildiği, kısa süreli eğitimlerin incelenmediği yönünde eleştirilere de (Furka ve Johnsen, 2017) rastlanmaktadır. Ayrıca KA101 projeleri içeriğinde yer alan yurt dışı kursların öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisini incelemeye doğrudan odaklanan bir araştırmaya da rastlanamamıştır. Açıklanan nedenlerle araştırmanın yürütülmesi önemli bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin Erasmus+ projeleriyle deneyimledikleri 21. yüzyıl becerilerinin durum çalışmasıyla tespit edilerek konuya ilişkin literatüre katkıda bulunulması ve mevcut eksikliğin giderilmesi gibi önemli çıktılar beklenmektedir. Bununla birlikte öğretmen eğitiminde uluslararası deneyimlerin önemiyle ilgili politika belirleyicilere ve uygulayıcılara çözüm odaklı öneriler getirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin katıldıkları yurt dışı kurslar gelişimlerine nasıl katkı sağlamıştır?
2. Öğretmenlerin katıldıkları yurt dışı kurslar ile deneyimledikleri 21. yüzyıl becerileri nelerdir?
3. Öğretmenler katıldıkları yurt dışı kursları ulusal hizmetiçi eğitimlere göre nasıl değerlendirmektedir?

2. Yöntem

2.1.Desen

Araştırma, bir Erasmus+ KA101 projesiyle katılımcı öğretmenlerin dahil olduğu yurt dışı kursların öğretmen eğitiminde sunduğu özgün fırsatları, öğretmenlerin gelişimine sunduğu katkıları ve deneyimledikleri 21. yüzyıl becerileri ile ilgili derin anlamları keşfetmeye olanak tanıdığı için nitel yöntemle ve durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları güncel bir olayın ya da durumun kendi gerçekliği içerisinde anlaşılabilir yorumlanmasında ve betimlenmesinde kullanılabilir en uygun desendir (Creswell, 2020; Merriam, 2018, s. 40). Durum çalışmaları farklı desenlerde yürütülebilmektedir. Bu araştırmada bütüncül tekli durum deseni benimsenmiştir. Kendine özgü durumların çalışılmasında etkili olan bütüncül tekli durum deseni tek bir analiz birimi ve tek bir durum incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 290). Araştırmada öğretmenlerin yurt dışı kurslardaki deneyimleri bir bütün olarak incelenip analiz edildiğinden *yurt dışı kurslarda öğretmen deneyimleri "durumu", yurt dışı kurslara katılan öğretmenler "analiz birimini"* temsil etmektedir.

2.2.Çalışma Grubu

Creswell (2020) iyi bir durum çalışması araştırmasının söz konusu duruma ilişkin detaylı bir betimleme içermesinin önemli olduğunu belirtmektedir (s. 100). Bu öneri doğrultusunda araştırmada okuyucunun incelenen duruma ilişkin derin bir içgörü kazanabilmesi için katılımcıların yürüttükleri Erasmus+ projesi çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar ve dahil oldukları yurt dışı kursların içeriklerine ilişkin detaylı bilgi sunulmuştur. Katılımcılar, öğretmenlerin öğrencilerine 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilmek için öncelikle bu becerilere kendilerinin sahip olmaları gerektiği (Schleicher, 2012) savından yola çıkarak "Z Kuşağının Öğretmenleri" isimli projeyi yapılandırmış ve yürütmüştür. Şekil 1'de görüldüğü üzere Z Kuşağının Öğretmenleri projesi hazırlık, uygulama ve yaygınlaştırma basamaklarında çeşitli faaliyetleri içermektedir. Ayrıca proje çerçevesinde katılımcılar biri İspanya'nın Malaga kentinde diğeri Çekya'nın Prag kentinde iki yurt dışı kursa katılmıştır. Katılımcıların yürüttükleri Erasmus+ projesi ve dahil oldukları uluslararası kurslar meslek içinde sürekli öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini destekler niteliktedir. Katılımcıların dahil oldukları kursların içerikleri büyük oranda yaparak yaşayarak öğrenmeye dayanmaktadır. Bu, katılımcıların elde ettikleri deneyimlerin benzersiz olmasını sağlamakta ve dahil olunan eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarına, sorumluluk üstlenmelerine (Furka ve Johnsen, 2017) olanak tanımaktadır.

Z Kuşağı Öğretmenleri Projesi Süreci	
<i>Hazırlık Aşaması</i>	<i>Yaygınlaştırma Aşaması</i>
<ul style="list-style-type: none"> • İhtiyaçların belirlenmesi (problemin tespiti, veri toplama, okul toplumuna proje sürecinin tanıtılması, gönüllülerin davet edilmesi, kursların belirlenmesi) • Ön testlerin yürütülmesi • Dil, kültür ve pedagojik hazırlık çalışmaları 	<ul style="list-style-type: none"> • 21. yüzyıl becerileri atölye çalışmaları • Kazanımların müfredata dahil edilmesi • Öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinde fark oluşturulması • Okul bölgesinde bulunan okulların öğretmenleriyle atölye çalışmaları yürütülmesi • eTwinning projesiyle öğrencilerin uluslararası ağlar kurmasının sağlanması • Hazırlanan İngilizce video derslerle Avrupalı meslektaşların desteklenmesi • Velilere sertifikalı eğitimler sunulması • Etkinlik temelli kitapçık hazırlanması • Yurt dışı kursların öğretmen gelişimine etkisini inceleyen bilimsel bir makalenin hazırlanması.
<i>Uygulama Aşaması</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • “4Cs” kursunun tamamlanması • Okul toplumunun kurs hakkında bilgilendirilmesi • “ICT in Education” kursunun tamamlanması • Okul toplumunun kurs hakkında bilgilendirilmesi • Son testlerin uygulanması 	
Kurslar ve İçerikleri	
<i>Kurs Adı: “4Cs: Collaboration, Creativity, Communication, and Critical Thinking”</i>	<i>Kurs Adı: “ICT in Education”</i>
<i>Kurs Merkezi: İspanya/Malaga</i>	<i>Kurs Merkezi: Çekya/Prag</i>
<i>Kurs İçeriği</i>	<i>Kurs İçeriği</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Yaratıcılık (yaratıcı düşünme ilkeleri, stilleri, genel-yan düşünceler, akış, dinleme vb.) • İletişim (temeller, teoriler, engeller, fonksiyonlar; sözlü-sözsüz, duygusal iletişim; empati, atılganlık, yeniden çerçeveleme vb.) • İş birliği ve problem çözme becerileri (farklı düzeylerde iş birliği geliştirme, Rosenberg yöntemi, şiddetsiz dil, yaratıcı problem çözme programları, öfke yönetimi vb.) • Eleştirel düşünce (zincirlerin anahtarı, sınıf atmosferi, merak, gerçek yaşam bağlamları, eleştirel düşünmeyi geliştirme, teknikler vb.) • Umut topluluğu (21. yüzyıl yeterlilikleri, bilişsel-kişisel-kişilerarası gelişim, yaratıcı, eleştirel bir sınıf için planlar, okul ziyareti) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi iletişim teknolojileri farkındalığı (eğitimde bilişim teknolojilerine giriş, çevrimiçi uygulamaları kullanma, güvenlik sorunları, dijital güvenlik, intihal, dijital sağlık, siber zorbalık ve siber takip vb.) • Eğitimde kodlama (basit kodlama, oyun ve ölçme-değerlendirme aracı tasarlama, Weebly, WebQuests, kişisel web sayfası tasarlama vb.) • Sınıfa teknolojiyi dahil etme (öğrenmeyi desteklemek için mobil cihazları kullanma, dersler için kaynak bulma, online yararlı kaynaklar, telif hakkı doğurmayan uygulamaları keşfetme vb.) • Atölye çalışmaları (verimli sunumlar, afişlerin oluşturulması, farklı konularda BİT vb.) • Değerlendirme ve gözlem (atölye çalışması, değerlendirme, okul ziyareti)

Şekil 1. Z Kuşağı Öğretmenleri Projesi süreci

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar Ankara ilinde bulunan bir ortaokulda görev yapmaktadır. “Z Kuşağının Öğretmenleri” isimli Erasmus+ KA101 projesini yürüten katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmada söz konusu projeye katılmış olmak ölçüt olarak kabul edilmiş, gönüllülük çerçevesinde ve bilgilendirilmiş onamları alınarak katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir (Creswell, 2020, s. 157). Katılımcılara ilişkin

bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre araştırmaya dört kadın, iki erkek öğretmen katılmıştır. Üç katılımcı İngilizce öğretmenidir. Diğer katılımcıların branşları fen bilimleri, sosyal bilgiler ve beden eğitimidir. 34 ile 54 yaşları arasındaki katılımcılar 10 ile 21 yıl arasında değişen sürelerde öğretmenlik deneyimine sahiptir. Beş katılımcı lisans, bir katılımcı lisansüstü eğitime sahiptir. İki katılımcı yurt dışında bir kursa, diğerleri iki kursa katılmıştır. Üç katılımcı bu kurslardan önce hiç yurt dışına çıkmamıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı (Kod)	Cinsiyet	Yaş	Deneyim (Yıl)	Branş	Eğitim durumu	Eğitim sayısı	Yurt dışı deneyim
TA-M	Erkek	51	21	Beden eğitimi	Lisans	1	Var
TB-F	Kadın	42	20	Sosyal bilgiler	Yüksek lisans	2	Yok
TC-F	Kadın	37	12	İngilizce	Lisans	2	Yok
TD-F	Kadın	38	16	İngilizce	Lisans	2	Var
TE-F	Kadın	34	10	Fen bilimleri	Lisans	2	Yok
TF-M	Erkek	54	12	İngilizce	Lisans	1	Var

2.3.İşlem

Araştırmanın yürütülmesinde benimsenen etik hususlar, veri toplama araçları, verilerin analizi hakkında bilgiler, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için uygulanan stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 30.03.2022 tarihli, 2022/03 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırılan durum hakkında derinlemesine bir anlayış sunmak için farklı veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir (Creswell, 2020, s. 100). Patton (2018) durum çalışması verilerinin bir durum hakkında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler, gözlemler, dokümanlar ve durum hakkındaki bütün bilgilerden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmada katılımcıların yurt dışı kurslar süresince deneyimlerini anlayabilmek için kendi el yazılarıyla tuttukları “katılımcı günlükleri”, deneyimlerine derinlemesine odaklanmak için “görüşme formu” kullanılmış ve katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.4.1. Görüşme formu

Araştırmacı tarafından Türkçe ve İngilizce literatürde yer alan benzer araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenerek oluşturulmuştur. Öncelikle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form eğitim yönetimi alanında doktor unvanı ile görev yapan ve nitel araştırmalar yürütme konusunda deneyimli iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 91). Uzman görüşleri doğrultusunda bir

soru görüşme formundan çıkartılmıştır. Böylece taslak form altı demografik, iki tecrübe ve davranış, bir fikir ve değer sorusu ve üç sondadan oluşmuştur (Patton, 2018, s. 350). Hazırlanan görüşme formu araştırmanın çalışma grubunda yer almayan ve farklı bir Erasmus+ KA101 projesiyle yurt dışı kursa katılmış olan iki öğretmenle denenmiştir. Ayrıca taslak form dil bilgisi kuralları ve anlam açısından değerlendirilmek üzere iki Türkçe öğretmenin incelemesine sunulmuş, öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış (Merriam, 2018, s. 93) bu şekilde form uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

2.4.2. Katılımcı günlükleri

Araştırmanın katılımcıları yurt dışına hareket ettikleri günden Türkiye’ye döndükleri güne kadar deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini kendi el yazıları ile her gün not defterlerine kaydetmiştir. Bu şekilde katılımcı günlükleri oluşmuştur (Bogdan ve Biklen, 1998). Böylece katılımcı günlükleriyle araştırmaya veri sağlayabilecek dokümanlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008) elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz, içerik analizi ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde 206 dakikalık ses kaydı yapılmıştır. Öncelikle görüşmeler ve katılımcıların el yazılarıyla kaydettikleri günlükler bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Böylece oldukça hacimli bir veri setine ulaşılmıştır. Akabinde veriler analiz için oluşturulan tabloya aktararak ayıklanmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü alt probleminde veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İkinci alt problem betimsel analiz ve doküman analizi ile incelenmiştir (Neuendorf ve Kumar, 2016; Patton, 2018, s. 5; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 74). Betimsel analiz için kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş, Partnership for 21st Century Learning çerçevesinde tanımlanan beceriler incelenmiştir. P21 çerçevesinde tanımlanan her bir becerinin alt bileşenleriyle birlikte dahil edildiği betimsel bir çerçeve ve analiz listesi oluşturulmuştur (Akar, 2019, s. 177).

İçerik analizinde insan kodlayıcı ve bilgisayar destekli kodlama şeklinde iki seçenek bulunmaktadır. Bu iki seçenekte de verilerin nasıl bir örüntü oluşturulacağına araştırmacılar karar vermektedir (Neuendorf ve Kumar, 2016; Patton, 2018, s. 442). Bu nedenle araştırmada verilerin insan kodlayıcı (araştırmacı) tarafından analiz edilmesi tercih edilmiştir. Betimsel analiz hazırlanan betimsel analiz listesi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular katılımcıların deneyimlerinin özünü aktarabilmek için temalar ve kodlar altında düzenlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin gizliliğinin korunması amacıyla kodlama yapılmıştır. Katılımcılar; öğretmen olduklarını belirtmek amacıyla "T" harfiyle, görüşme sırasını göstermek amacıyla alfabetik sırayla (A, B...F) ve cinsiyetlerini nitelemek amacıyla F (female) ve M (male) şeklinde tanımlanmıştır. Örneğin TA-M biçiminde kodlanan katılımcı ilk sırada görüşülen erkek bir öğretmendir. Araştırmanın bulguları sık sık doğrudan anlatımlara yer verilerek ve görsellerden de yararlanılarak (Merriam, 2018, s. 25; Patton, 2018, s. 454) sunulmuştur.

2.6. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Genel olarak nitel araştırmalarda, özelde ise durum çalışmalarında geçerliğin ve güvenirliğin sağlanması için literatürde bazı önemli stratejiler önerilmektedir (Creswell, 2020, s. 252; Merriam, 2018, s. 221; Patton, 2018, s. 542). Bu öneriler doğrultusunda araştırmada geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için özenli bir araştırma süreci yürütülmüştür. Araştırmanın yapı, iç ve dış geçerliliğini sağlamak amacıyla, incelenen durumla ilgili etkileşim süresini arttırabilmek için katılımcı öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı günlükleri gibi farklı kaynaklardan sağlanan verilerle veri çeşitlenmesi ve elde edilen verilerin birbirlerini desteklemesi sağlanmıştır. İncelenen durumu olabildiğince yansız bir şekilde irdelemek amacıyla ulaşılan sonuçlar katılımcılarla paylaşarak görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra iki katılımcıya ait görüşme kayıtları, katılımcı günlüğü notları ve oluşturulan betimsel kodlar bir eğitim yönetimi akademisyeniyle paylaşarak kodlama yapması sağlanmıştır. Buna göre sadece bir kod (duygusal beceriler) üzerinde görüş ayrılığı bulunduğu anlaşılacak Miles ve Huberman (1994) modeline göre uyum kat sayısı %98 hesaplanmıştır. Ulaşılan tüm sonuçlar aynı akademisyen ile tekrar paylaşarak görüşleri alınmıştır. Araştırmacı önyargısını kontrol edebilmek amacıyla literatür detaylı şekilde incelenmiştir. Son olarak araştırma süreci detaylı bir şekilde raporlanmış, oluşturulan veri tabanı ve gerçekleştirilen analizler saklanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Öğretmenlerin Katıldıkları Yurt Dışı Kursların Gelişimlerine Sağladığı Katkıları

Araştırmanın ilk alt probleminde öğretmenlerin katıldıkları yurt dışı kursların gelişimlerini ve becerilerini nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara "Katıldığınız yurt dışı kursların size

nasıl etkisi oldu?" sorusu ve "Katıldığımız yurt dışı kursların sizi nasıl geliştirdiğini düşünüyorsunuz?" sonda sorusu yöneltilmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizinde Şekil 2'de görüleceği üzere öğretmenlerin katıldıkları kurslar aracılığıyla i) sosyal, ii) duygusal, iii) bilişsel, iv) dil, v) teknolojik, vi) pedagojik ve vii) teknik alanlarda becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada, katılımcıların dahil oldukları yurt dışı kurslarla sosyal becerilerini geliştirdikleri yönünde görüşler sundukları anlaşılmıştır. Bulgulara göre katılımcıların geliştirdikleri sosyal beceriler arasında; empati, sorumluluk, organizasyon, kültürler arası etkileşim kurma, küresel vatandaşlık ve iletişim bulunmaktadır. Bütün katılımcılar Avrupalı meslektaşlarıyla birlikte çalıştıklarına, farklı kültürleri tanıdıklarına ve kültürlerarası etkileşim kurma becerilerinin geliştiğine yönelik görüşler açıklamıştır. Bu konudaki düşüncesini TB-F "...dünya vatandaşı olmanın farkına vardım ve bunu deneyimledim" biçiminde ifade ederken TA-M "...gittiğimiz ülkenin kültürünü görmek, tarihi yapılarını, tarihi dokusunu görmek, insanlarıyla direkt oraya gelen diğer kursiyerlerle kaynaşıp onların kültürlerinden faydalanmak benim için, benim gelişimim için önemliydi" şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca TF-M farklı kültürlerden insanlarla iş birliği yapmasının empati kurma becerisini geliştirdiğini, katılımcı TB-F proje ekibi içerisinde yer almasının ve katıldığı kursun sorumluluk alma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcı TD-F organizasyon yapma becerisinin geliştiğini "...organizasyon becerilerimin geliştiğini düşünüyorum. Bir şeyleri organize etmek ayrı bir durum, riskler nedir çözümler nedir bunları daha ayrıntılı düşündüğümü, daha kapsamlı düşünemediğimi düşünüyorum, bu etkisi oldu." sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcıların üçü (TD-F; TE-F; TC-F) katıldıkları kursların iletişim becerilerini geliştirdiğini, özellikle iletişimde yapılan yaygın hatalara ilişkin farkındalık kazandıklarını, sınıf içi iletişime ve veli öğretmen iletişimine yönelik pratik beceriler kazandıklarına ilişkin görüşler sunmuştur.

Araştırmada katılımcıların dahil oldukları yurt dışı kurslarla duygusal becerilerini geliştirdikleri yönünde görüşler sundukları görülmüştür. Buna göre katılımcıların geliştirdikleri duygusal beceriler arasında özgüven ve motivasyon becerileri bulunmaktadır. Beş katılımcı (TB-F; TC-F; TD-F; TE-F; TF-F) yurt dışında bir kursa katılmalarının yurt dışına çıkmaları, öğretmenlik branşına ilişkin yeterliliklerini arttırmaları ve saygınlık hissetmeleri nedeniyle özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmiştir. TB-F, TC-F ve TE-F ilk kez yurt dışına çıktığını belirterek, yurt dışına çıkabilmiş olmanın hem kişisel hem de mesleki özgüvenlerini geliştirdiğini açıklayan görüşler sunmuştur. Örneğin İngilizce öğretmeni olan TC-F düşüncelerini "Öğretmen olarak başka bir ülkede bildiğim bir dili özgürce konuşmak özgüven duygusunu hissettirdi." sözleriyle açıklamıştır. Bu konuda TB-F'nin görüşlerinin bir kısmı ise şu şekildedir:

“...ben daha önce açıkçası yurt dışına çıkmadım. Yurt dışına çıkma konusunda korkularım vardı bir kere. Benim önyargılarımı kırdı. Tamamen farklı kültürler, acaba onlar bizi nasıl görüyorlar ben gittiğimde onları nasıl göreceğimi nasıl bir yaşam tarzları olduğunu merak ediyordum. Artık diğer meslektaşlarımdan farklı olarak kurs görmek için yurt dışına çıkmış bir öğretmenim. Burada gördüğüm benzerlik ya da farklılıkları hem meslektaşlarıma hem de öğrencilerime anlatmak ön yargılarımı ve korkularımı yenmek istiyorum.” (TB-F)

Araştırmada katılımcıların dahil oldukları yurt dışı kurslarla bilişsel becerilerini geliştirdikleri yönünde görüşler sundukları tespit edilmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri bilişsel beceriler arasında; bilgi okuryazarlığı, farklı düşünme stilleri, AB üyesi ülkelerin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırması bulunmaktadır. Örneğin öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve farklı düşünme stillerine ilişkin becerilerini geliştirdiğini düşünen katılımcı TD-F bu konudaki düşüncelerini “21. yüzyıl becerileri bana göre daha çok soyut becerilerdi. Yani sınıfta verilemeyecek beceriler gibi düşünüyordum. Böyle olmadığını gördüm. Yani ben bir yabancı dil öğretmeni olarak bu becerileri sınıfta verebileceğim, uygulayabileceğim etkinlikleri öğrenmiş oldum. Ayrıca bir ICT kursu aldık. Bunlar zaten bildiğim şeylerdi ama farklı yönden bakabildim. Derslerde nasıl uygulayabileceğimi gördüm.” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmada katılımcıların dahil oldukları yurt dışı kurslarla dil becerilerini önemli derecede geliştirdikleri belirlenmiştir. Beş katılımcı öğretmen (TA-M; TB-F; TC-F; TD-F; TE-F) İngilizce iletişim kurma ve İngilizceyi etkili kullanabilme konusunda özgüven kazandıkları yönünde görüşler açıklamıştır. Örneğin TC-F İngilizce öğretmeni olmasına rağmen ilk kez yurt dışına çıktığını ve farklı ülkelerden bireylerle İngilizce iletişim kurabilmeyi deneyimlediğini, TB-F İngilizce konuşma konusunda yetersizlik hissettiğini ancak bu kurs aracılığıyla önemli bir ilerleme kaydettiğini açıklamıştır. Bunun yanı sıra tüm katılımcılar Çekçe ve İspanyolcada günlük iletişimde sık kullanılan kelimeleri öğrendiklerine, yerel halk ile bu dillerde iletişim kurmayı deneyimlediklerine ilişkin görüşler açıklamıştır.

Araştırmada katılımcıların dahil oldukları yurt dışı kurslarla teknolojik becerilerinin geliştiği yönünde görüşler sundukları tespit edilmiştir. Katılımcıların tümü eğitim ortamlarına teknolojiyi aktarma ve web2 araçlarını kullanma becerilerinin geliştiğine ilişkin görüşler sunmuştur. Dört katılımcı (TB-F; TC-F; TD-F; TE-F) bazı Web2 araçlarını kullanabildikleri, bunları derslerine aktarabildikleri ve derslerine ilişkin kendi öğretim materyallerini hazırlayabildikleri yönünde görüş sunarken, iki katılımcı (TA-M; TF-M) kurs öncesinde sınıf ortamına ve müfredata teknolojiyi aktarma ve Web2 araçlarını kullanmada çok yetersiz olduğunu açıklamıştır. Örneğin bu konudaki görüşlerini beden eğitimi öğretmeni TA-M şu şekilde ifade etmiştir:

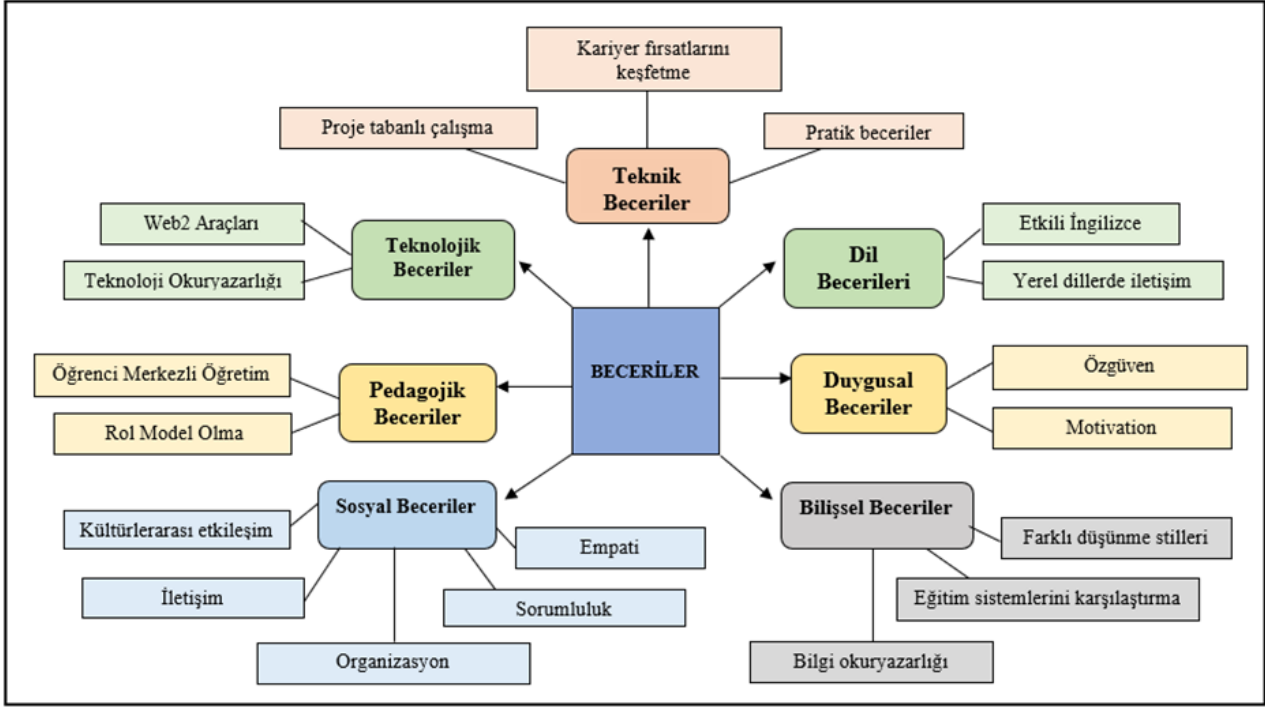
“...kursta gördüğümüz hiçbir şeyi hemen hemen hiçbir şeyi bilmiyordum. Bunları o kurs içinde görüp öğrenmiş oldum. Bir web tasarımı nasıl yapılır, afiş nasıl tasarlanır, bir oyun nasıl tasarlanır bu tür şeyleri ben daha önceden bilmiyordum. Bilgisayarım var ama bunları bilmiyordum. Bir oyunu tasarlamayı öğrenmek benim için çok güzel bir gelişme oldu. Şimdi dersimde e-oyun müsabakaları yapabiliyorum.” (TA-M)

Araştırmada katılımcıların dahil oldukları yurt dışı kursların ayrıca pedagojik becerilerinin gelişmesine katkı sunduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların ikisi (TB-F; TE-F) yurt dışına çıkma, farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurabilme, İngilizce iletişim kurma, AB projesi hazırlama gibi deneyimleriyle öğrencilerine rol model olabilecekleri alanların genişlediğini açıklamıştır. Katılımcılardan TF-M katıldığı kurs esnasında ve sonrasında öğretmenlik anlayışının değişmeye başladığını, bir öğretmen olarak öz farkındalığının arttığını niteleyen görüşler açıklamıştır. Bu konuda TF-M'nin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Öğretmenliğe bakışım değişti diyebilirim. Ben anlatabiliyorum mu? Öğrenciye ben kendimi yeterince ifade edebiliyorum mu demeye başladım. Önceden beni anladım mı diye sorardım. Bunun yerine anlatabildim mi demeye başladım. Meslektaşlarımla ilişkilerimde de ya da değişik kültürlerdeki kişilerin de benim gibi düşünmesi gerektiğini düşünürdüm hep. Farklı kültürlerdeki insanlarla ve grup arkadaşlarımla birlikte çalışmayı, empati kurmayı da öğrendim diye düşünüyorum.” (TF-M)

Araştırmada son olarak katılımcıların dahil oldukları yurt dışı kurslarla teknik becerilerinin geliştiği yönünde görüşler sundukları belirlenmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri teknik beceriler arasında proje tabanlı çalışma, kariyer fırsatlarını keşfetme ve pratik beceriler bulunmaktadır. Katılımcıların dördü (TB-F; TC-F; TE-F; TF-M) katıldıkları kurs aracılığıyla yenilikleri kendi ülkelerine transfer edebilme, iş disiplini sağlama, kariyer farkındalığı gibi becerilerin yanı sıra öğretmenlik branşlarına özgü pratik beceriler ve proje tabanlı çalışma becerileri kazandıklarına yönelik görüşler açıklamıştır. Örneğin katılımcılardan TB-F kurs sonucu elde ettiği Europass belgesi ile yeterlilikleri ve kariyerini geliştirdiğini, TC-F bir İngilizce öğretmeni olarak ilk kez farklı ülkelerden bireylerle İngilizce iletişim kurmayı deneyimlediğini belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmeni olan TE-F hem alanına özgü becerilerde hem de pedagojik ve teknolojik becerilerde daha yetkinleştiğine ilişkin düşüncelerini açıklamıştır. TE-F'nin bu konudaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“...daha fazla önem vermeye başladım. Çocuklarla hem teknoloji okur yazarlığına, bilgi okuryazarlığına özellikle bu teknolojiye doğru bilgi üzerine çocuklarla yaptığımız konuşmalarda daha dikkatli olmaya açıkçası başladım. Etkinlik temelli düşünmeye başladım. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi amaçlayan uygulayabileceğim etkinlikler tasarlamaya başladım.” (TE-F)



Şekil 2. Katılımcıların yurt dışı kurslar ile geliştirdikleri beceriler

3.2.Öğretmenlerin Katıldıkları Yurt Dışı Kurslar ile Deneyimledikleri 21. Yüzyıl Becerileri

Araştırmanın ikinci alt probleminde katılımcıların dahil oldukları yurt dışı kurslarla deneyimledikleri 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veriler görüşmelerden ve katılımcı günlüklerinden elde edilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde "Katıldığımız yurt dışı kurslarda nasıl eğitimler aldınız?" sorusu ve "Kurslarımızın programını anlatır mısınız, neler yaptınız?" sonda sorusu yöneltilmiştir. Gerçekleştirilen betimsel analizde ve doküman analizinde öğretmenlerin katıldıkları yurt dışı kurslarda deneyimledikleri 21. yüzyıl becerileriyle ilgili 3 tema, 9 alt tema, 26 kod belirlenmiştir. Şekil 3'te görüleceği üzere öğretmenlerin katıldıkları kurslar aracılığıyla; i) anahtar temalar ve 21. yüzyıl temaları, ii) öğrenme çıktıları, iii) destek sistemleri ana temalarında 21. yüzyıl becerileri deneyimledikleri belirlenmiştir.

3.2.1. Anahtar temalar ve 21. yüzyıl temaları

Araştırmada katılımcıların yurt dışı kurslarla deneyimledikleri 21. yüzyıl becerileriyle ilgili "anahtar temalar ve 21. yüzyıl temaları" teması altında iki alt tema ve 11 kod belirlenmiştir. Buna göre "anahtar temalar" alt teması; İngilizce okuma veya dil sanatları, dünya dilleri, sanat, ekonomi, tarih, devlet ve yurttaşlar kodlarından oluşmuştur. "disiplinlerarası temalar" alt teması ise küresel farkındalık, finansal okuryazarlık, sivil okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı kodlarından oluşmuştur.

Katılımcılardan TE-F yürüttükleri Erasmus+ KA101 projesine katılmadan önce 21. yüzyıl becerilerini farklı ortamlarda (örneğin sosyal medya, öğretmen eğitimleri) duyduğunu ama bu konuya özel bir ilgisi olmadığını açıklamıştır. TE-F yurt dışı kurslar aracılığıyla İngilizce iletişim kurma becerisinin geliştiğini "...derslerimizin İngilizce olması ve şehir içinde gezerken ve alışveriş yaparken insanlarla iletişim kurmamız dil gelişimime katkı sağladı" biçiminde katılımcı günlüğünde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı (TD-F) ise farklı yerel dilleri öğrenmeye motivasyonun arttığını açıklamıştır. TD-F'nin günlüğünde yer alan ifadelerin bir kısmı "...basit İspanyolca ve Çekçe kelimeler öğrenip yerel halk ile iletişimde bu kelimeleri kullandık mesela hola chicos, hezký den sıkça kullandığımız kelimeler oldu." şeklindedir. Katılımcılardan TB-F sanat ve ekonomi anahtar temaları ile ilgili deneyimini katılımcı günlüğüne şu şekilde kaydetmiştir:

"Yatay mimari burada da korunmuş. 1300 yıl gibi bir geçmişe sahip bu binalar çok estetik. Binaların üzerindeki heykeller ve işlemler sanki doğal olarak oradaymış gibi...Büyükelçimizi ziyaretimizde Çek ve Türk ticari ilişkileri hakkında bilgi sahibi oldum. İki ülke arasındaki ticari ilişkilerin ekonomileri üzerindeki etkisini fark ettim. Bu konu hakkında daha önce hiçbir fikrim yoktu." (TB-F)

Katılımcıların günlükleri ve görüşlerinden katıldıkları yurt dışı kurslarla farklı ülkelerden meslektaşlarıyla iş birliği yaptıkları, farklı kültürleri, dinleri ve yaşam tarzlarını tanıdıkları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra toplumlarda ekonominin rolünü, vatandaşlık haklarının yerel ve

kültürel etkilerini, farklı çevresel özellikleri, kişisel sağlıkla ilgi doğru kararlar verebilmenin önemini keşfettiler. Başka bir söylemle katılımcılar küresel farkındalığı, ekonomik, sivil, çevre ve sağlık okuryazarlığını kapsayan 21. yüzyıl becerilerini deneyimledikleri görülmüştür. Örneğin bu konuda TE-F *"Kurslarda farklı ülkelerden gelen meslektaşlarımız vardı. Birbirimizin ülkeleriyle ilgili bilgiler edindik...iki farklı ülkede gerçekleştirdiğimiz eğitimlerin en önemli kısmı farklı bir ülkeyi yakından tanımak, yerinde gözlemlemek oldu."* biçiminde katılımcı günlüğünde görüşlerini açıklamıştır. Katılımcılardan TC-F *"Karlov Vary etkileyici ve muazzam bir şehirdi. Binalarıyla, şehrin içinden geçen kanalıyla, kanal boyunca akan sıcak su ve şehri dolduran su buharı dumanıyla hayal ülkesine benziyordu"* cümleleriyle çevre okuryazarlığına ilişkin deneyimlerini aktarmıştır.

3.2.2. Öğrenme çıktıları

Araştırmada katılımcıların yurt dışı kurslarda deneyimledikleri 21. yüzyıl becerileriyle ilgili "öğrenme çıktıları" teması altında üç alt tema ve 10 kod belirlenmiştir. Buna göre "öğrenme ve yenilik becerileri" alt teması; yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği kodlarından oluşmuştur. "Bilgi, medya ve teknoloji becerileri" alt teması; bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı kodlarından oluşmuştur. "Yaşam ve kariyer becerileri" alt teması ise esneklik ve uyum, girişim ve özyönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk kodlarından oluşmuştur.

Katılımcıların görüşleri ve günlükleri betimsel analize tabi tutulduğunda katıldıkları yurt dışı kurslarla SCAMPER, dokuz nokta etkinliği gibi yaratıcı fikir oluşturma tekniklerini, kart oyunlarıyla çeşitli akıl yürütme biçimleriyle eleştirel düşünme ve problem çözme etkinliklerini, farklı kültürlerden meslektaşlar ve yerel halk ile etkileşimleriyle bilgilenme ve eğlenmeyi de kapsayan iletişim ve iş birliği yaşantılarını deneyimledikleri belirlenmiştir. Örneğin katılımcılardan TD-F düşüncelerini *"...iletişimde beden dilinin kelimelerden daha önemli olduğunu ve beden dilini nasıl kullanacağımızı öğrendik..."* biçiminde, TA-M ise *"...derslerde ve ders arasında çeşitli ülkelerden meslektaşlarımızla yaptığımız sohbetler iş birliği becerilerimizin gelişimi açısından çok etkili oldu."* şeklinde ifade etmiştir.

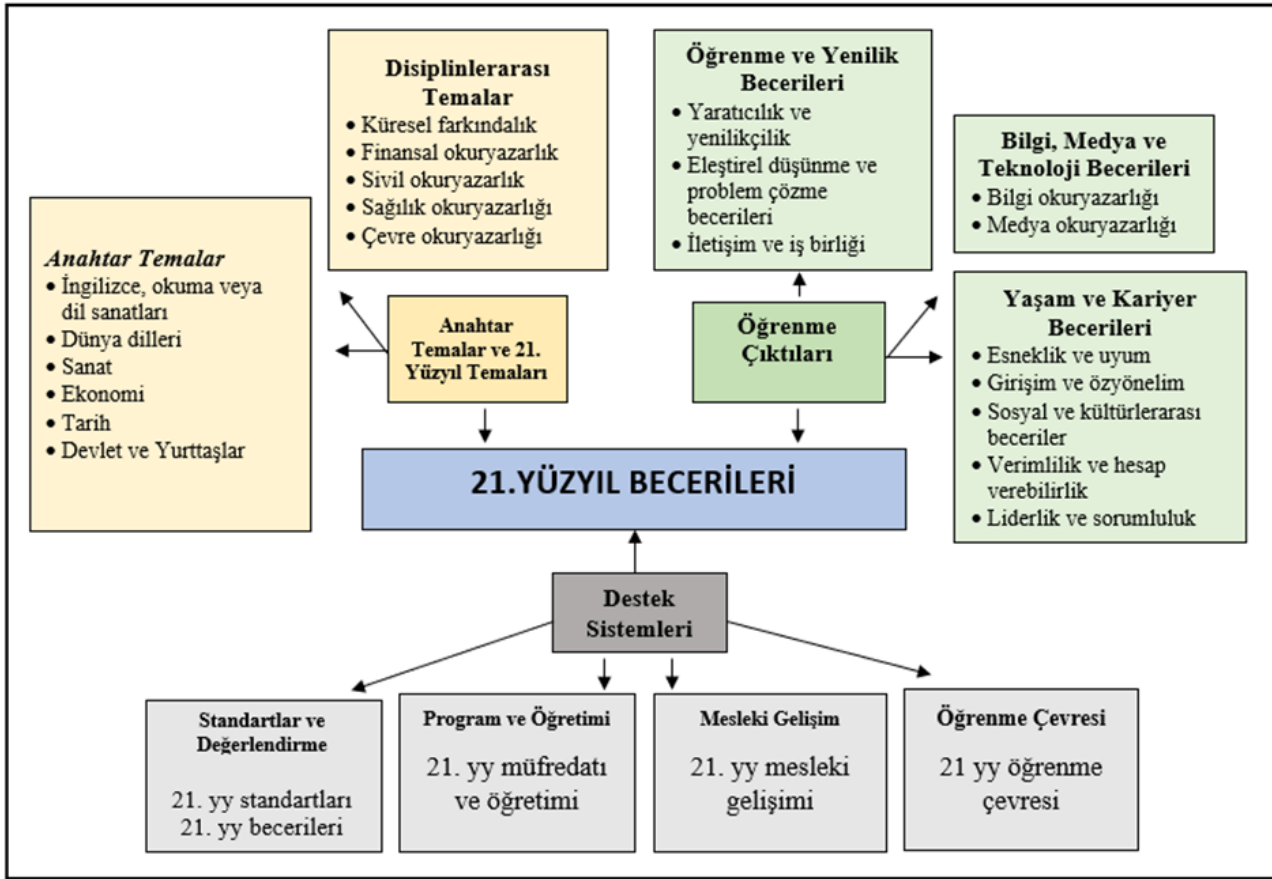
Katılımcıların günlüklerinden dijital teknolojiler ve sosyal ağlar gibi farklı kaynakları bilgiye erişmek için etkili bir şekilde kullanma yaşantıları geçirdikleri tespit edilmiştir. Bu konuda TD-F'nin *"...telefonuma uygulamasını yüklediğim El-Hamra Sarayı sesli rehberi saraya ilişkin bilgileri çok kolay elde etmemi sağladı, çok işime yaradı."* şeklindeki görüşünden dijital teknolojileri bilgiye erişmek için etkili bir şekilde kullandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler katıldıkları kurslarla; çeşitli mesleki roller, kurs öncesinde ve kurs

süresi boyunca zamanı yönetme, kısa ve uzun vadeli stratejik hedefler belirleme, farklı ülkelerden kursiyerlerle çeşitli takımlarda etkili çalışma, bir projeyi planlama, yönetme, risk önleme, takım çalışmalarına aktif katılım sağlama, başkalarına karşı sorumlu olma ve liderlik etme, ortak bir amaca ulaşmak için ekip arkadaşlarının güçlü yönlerinden yararlanma deneyimlerine ilişkin görüşler paylaşmıştır. TB-F'nin *"...ekip arkadaşlarımızın iş birliği içerisinde çalışması ve birbirlerine karşı sorumlu davranarak birçok sorunu öngörüp önlememizi sağladı"* biçimindeki, TE-F'nin *"...ciddi bir çalışma gerekiyor. Bazen stresli ve zor zamanlar yaşanabiliyor, işlerin düzenli yürütülmesi gerekiyor. Bu süreç benim zamanı yönetmeyi öğrenmemesi sağladı"* şeklindeki görüşlerinden bu deneyimler anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle katılımcılar yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi okur yazarlığı, medya okuryazarlığı, esneklik, uyum, girişimcilik, öz yönelim, sosyal, kültürel, verimlilik, hesap verebilirlik, liderlik, sorumluluk, sosyal ve kültürlerarası becerileri kapsayan 21. yüzyıl becerilerini deneyimledikleri görülmüştür.

3.2.3. Destek sistemleri

Araştırmada katılımcıların yurt dışı kurslarda deneyimledikleri 21. yüzyıl becerileriyle ilgili "destek sistemleri" teması altında dört alt tema ve beş kod belirlenmiştir. Buna göre "standartlar ve değerlendirme" alt teması, 21. yüzyıl standartları ve 21. yüzyıl becerileri kodlarından oluşmuştur. "Program ve öğretimi" alt teması, 21. yüzyıl müfredatı ve öğretimi kodundan, "öğrenme çevresi" alt teması ise 21. yüzyıl öğrenme çevresi kodundan oluşmuştur.

Katılımcıların günlükleri incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerine odaklandıkları, bu becerileri sınıf ortamlarına entegre etme fırsatı yakaladıkları hatta öğrenciler için öğrenmeyi okul duvarlarının ötesine taşıyacak beceriler kazandıkları belirlenmiştir. Katılımcılar akademik konuların yanı sıra 21. yüzyıl becerilerinin disiplinlerarası temaları arasında da derin bir anlayış oluşturdukları görülmüştür. Katılımcılar dahil oldukları proje tabanlı kurslar ile eğitimcilerle iş birliği yaptıklarını, iyi uygulamaları paylaştıklarını açıklamıştır. Özetle katılımcılar 21. yüzyıl becerilerini yaşantılarla deneyimlediklerini ve bu konuda öğrencilerine rol model olabileceklerini ifade eden görüşler sunmuştur. TA-M'nin *"Sürekli gelişmekte olan teknolojiye ayak uydurmak, Z kuşağının ve çağın gerisinde kalmamak benim için önemli. Öğretim alanında kullanabileceğim teknolojik bilgileri edinmek bu alanda kendimi geliştirmek benim de öğretmen olarak gelişimimi ve yaşadığım dünyaya ilişkin farkındalığımı artırdı."* şeklindeki cümlelerinden hem uzmanlık alanına hem de küresel farkındalık, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, esneklik gibi disiplinlerarası temalara odaklandığı anlaşılmaktadır.



Şekil 3. Öğrencilerin yurt dışı kurslarda deneyimledikleri 21. yüzyıl becerileri

3.3.Öğretmenlerin Yurt Dışı Kursları Ulusal Hizmetiçi Eğitimlere Göre Değerlendirmeleri

Araştırmada ayrıca katılımcıların uluslararası kursları ulusal hizmetiçi eğitimlere ve mesleki çalışmalara göre nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Şekil 4'te görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri içerik analizine tabi tutulduğunda i) benzerlikler, ii) farklılıklar ve iii) öneriler olarak adlandırılan üç tema belirlenmiştir.

"Benzerlikler" teması altında dört katılımcı (TB-F; TC-F; TE-F; TF-M), Web2 araçları konusunda ulusal hizmet içi eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve uygulanan eğitim programının kapsamının yurt dışındaki kurslarda kullanılan yöntemlerle benzer olduğunu belirtmiştir.

"Farklılıklar" teması altında katılımcıların tümü uluslararası kurslara katılmak için yüksek bir motivasyona sahip olduklarını, bu nedenle de kurs süreleri boyunca öğrenmeye karşı ilgilerinin yüksek olduğunu açıklamıştır. Bunun yanı sıra bütün katılımcılar yurt dışında eğitim aldıkları kurs merkezinin insan ve malzeme kaynakları bakımından oldukça yeterli olduğunu belirtmiştir. Örneğin kurs merkeziyle ilgili dört katılımcı (TC-F; TD-F; TE-F; TF-M) çalışanlarının çözüm odaklı oldukları, üç katılımcı (TB-F; TD-F; TE-F) kurs eğitimlerinin yanı sıra çevrenin ve olanakların tanınmasını kolaylaştıracak ders dışı etkinlikler planlandığını, üç katılımcı (TC-F; TE-F; TF-M) eğitimin

içeriğine ve sunum yeterliliklerine sahip bir eğitime sahip olduğunu, iki katılımcı (TA-M; TD-F) teknolojik olanaklarının ve malzeme kaynaklarının yeterli düzeyde olduğunu, bir katılımcı (TB-F) hijyenik olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan TD-F görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Türkiye'de katıldığım yirmi kurstan belki on yedi tanesi benim oturduğum ve dinlediğim kurslardan ibaretti. Ama yurt dışı eğitimlerde daha aktif oluyoruz yapan biziz, çözen biziz, fark eden biziz ve bu farkındalık gerçekten insana güç veriyor. Hem kişisel anlamda hem mesleki anlamda ve daha kalıcı oluyor." (TD-F)

Katılımcıların farklılıklar teması altında tümünün aynı fikirde olduğu başka bir kod kursun çok kültürlü sınıflardan oluşmasıdır. Katılımcılar İngilizce konuşan bir eğitmenen ve farklı kültürlerden meslektaşlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeyi, farklı kültürlerle ait örneklerle ders işlemeyi ve değişik toplumdaki ortak anlamları keşfetmeyi, yeni meslektaşlarla tanışmayı ve iyi uygulamalarını öğrenmeyi yurt dışı kursların ulusal eğitimlere göre farklı ve olumlu özellikleri arasında açıklamıştır. Örneğin TD-F görüşlerinin bir kısmını "...tabii ki tüm bilgileri çevrimiçi olarak veya kendi ülkemizde alabilirdik. Ancak bu aynı olmayacaktır. Diğer Avrupalı öğretmenlerle etkileşim kurduk. Mentorumuz yabancıydı. İspanya'da bir kurs

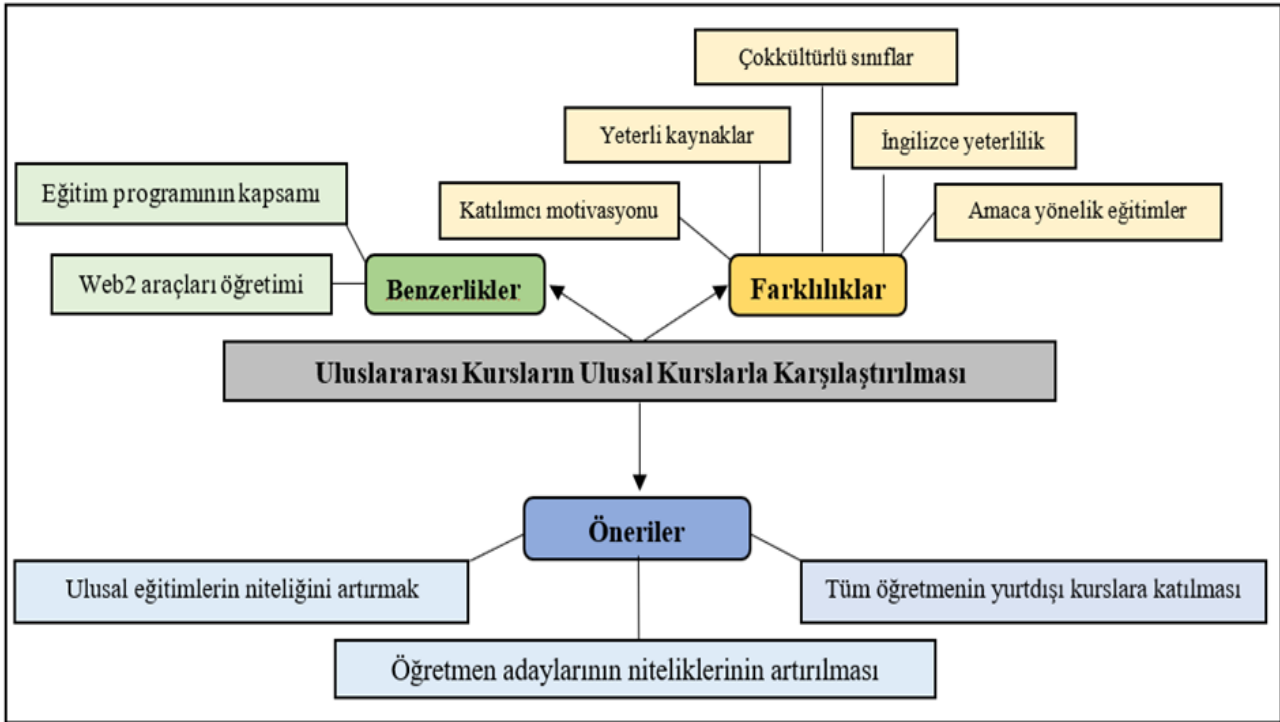
aldık ve mentorumuz Polonyalıydı... bu çok kültürlü ortam bana insanlar, ülkeler, eğitim sistemleri, hikayeler, ilişkiler hakkında çok şey öğretti..." şeklinde sunmuştur.

Katılımcıların yurt dışında katıldıkları kursların ulusal hizmetiçi eğitimlere ve mesleki çalışmalara göre farklı buldukları diğer özellikleri; İngilizce yeterliliğini geliştirmesi ve kursların amaca odaklı sürmesidir. Dört katılımcı öğretmen (TB-F; TC-F; TD-F; TE-F) hem kurs merkezinde kursiyerlerle hem de yerel halk ile kurdukları iletişimin İngilizce konuşma becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişmesini sağladığını, iki katılımcı öğretmen (TA-M; TC-F) kursun ulusal olanlardan farklı olarak amacından hiç sapmadan ve programlandığı gibi profesyonel bir şekilde sunulduğunu ifade etmiştir.

"Öneriler" teması altında katılımcıların tümü sistem içerisinde bulunan her öğretmene en az bir yurt dışı kursa katılabilme fırsatı sunulması önerisinde bulunmuştur. Örneğin TD-F bu konuda Millî Eğitim Bakanlığının bir proje yürütmesini, TA-M öğretmenlerin Avrupa ülkelerindeki yaşam tarzını ve eğitim uygulamalarını yerinde görmesini, TF-M projelerle Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin yurt dışına çıkarak uluslararası bir bakış kazanmasını önermiştir. Katılımcı TA-M'nin düşüncelerinin bir kısmı şu şekildedir:

"Erasmus+ KA1 projeleri öğretmen niteliklerinin artırılması için oldukça önemli fırsatlar sunuyor. Nitelikli öğretmen beraberinde nitelikli eğitim öğretim süreçleri anlamına geliyor. Avrupa'da eğitimin dolayısıyla okulların ve öğrencilerin niteliklerinin artırılabilmesi ve 21. yüzyıl becerilerine sahip yeni nesiller için daha çok sayıda öğretmenin Erasmus hareketliliklerine katılması teşvik edilebilir." (TA-M)

Katılımcı öğretmenlerin beşi (TA-M; TB-F; TD-F; TE-F; TF-M) ulusal öğretmen eğitimlerinin ve kursların niteliğinin artırılarak interaktif, uygulamalı, öğrenme toplulukları gibi yenilikçi yaklaşımlarla gerçekleştirilen, öğretmenlerin farklı şehirleri ve şehirlerdeki yaşamı görmelerini sağlayacak biçimde planlanması önerisi sunmuştur. İki katılımcı öğretmen (TB-F; TC-F) ise öğretmenlerin hizmet öncesinde Erasmus projeleri yürütebilme konusunda yetkinliklerinin artırılması önerisinde bulunmuştur. Örneğin TB-F öğretmen adaylarının İngilizce dilinde konuşma, okuma ve yazma becerilerine sahip olarak, TC-F öğretmen adaylarının alan bilgisinin yanı sıra multidisipliner çalışmalar yürütebilme yeterliliklerle mezun olmaları önerileri sunmuştur.



Şekil 4. Uluslararası kursların ulusal eğitimlere ve mesleki çalışmalara göre değerlendirilmesi

4. Tartışma

Bu çalışmadaki amaç bir ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yürüttükleri Erasmus+ KA101 projesiyle iki Avrupa ülkesinde katıldıkları yapılandırılmış kurslarda deneyimledikleri 21. yüzyıl becerilerini ve kursların öğretmenlerin gelişimine nasıl katkı sunduğunu durum çalışmasıyla incelemektir. Genel olarak bulgular öğretmenlerin yurt dışında dahil oldukları eğitim çalışmalarının bir hizmetiçi eğitim faaliyetine katılmaktan çok daha fazla anlam ifade ettiğini gösterdi. Dahası bulgular Erasmus+ programının okul personellerinin yurt dışında kurslara katılmasına olanak tanıyan KA101 projelerinin Avrupa Birliği üyesi ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen eğitiminin ve gelişiminin önemli bir bileşeni olması gerektiğine işaret etti.

Çalışmanın katılımcısı öğretmenler İspanya ve Çekya’da dahil oldukları kursların ilkinde literatürde sosyal beceriler olarak nitelendirilen iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve yenilikçiliği; ikincisinde ise eğitim ortamlarına teknolojinin dahil edilmesini kapsayan kurs müfredatına sahipti. Öğretmenler katıldıkları bu kurslarla başka bir eğitimle sağlanamayacak türden deneyimler elde ettiklerine yönelik görüşler açıkladı. Bulgulara göre öğretmenler katıldıkları yurt dışı kurslarla sosyal, duygusal, bilişsel, teknolojik, pedagojik, teknik ve dil becerilerini geliştirdiklerini ifade etti. Bulgulardan öğretmenlerin P21 çerçevesinde tanımlanan 21. yüzyıl becerilerinin anahtar temalarından “coğrafya” dışında tüm beceri alanlarında yaşantılar deneyimledikleri anlaşıldı. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ulusal hizmetiçi eğitimlerden; çok kültürlü bir sınıfta eğitim görme, kurs eğitimleriyle ve diğer ülkelerden gelen kursiyerlerle İngilizce iletişim kurabilme, iyi yapılandırılmış ve amaca odaklı bir kurs müfredatına ve bu müfredatı içselleştirebilmek için yüksek motivasyona sahip olma gibi özellikleri bakımından farklılaşan bir öğretmen eğitimine katıldıkları tespit edildi. Ayrıca çalışmada katılımcıların mesleki gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerinin de oldukça olumlu şekilde etkilendiği anlaşıldı.

Literatürde bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlamak mümkündür. Bazı çalışmalar öğretmenlerin Erasmus+ projeleriyle katıldıkları etkinliklerle etkili iletişimde bulunma ve İngilizce dilini kullanma becerilerini (Aslan-Bağcı vd., 2018), uluslararası ağ kurma (Vural vd., 2013) ve özgüven (Yavuz Konokman vd., 2015) yeterliliklerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra Erasmus+ faaliyetlerinin sonuçlarına ilişkin gerçekleştirilen etki analizlerinde de programa katılanların özgüvenlerinin geliştiği (Ulusal Ajans, 2017, s. 14) belirlenmiştir. Fansa (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada, bu çalışmada belirlendiği gibi Erasmus+ projelerinde yer alan öğretmenlerin İngilizce dilinde iletişim kurma, yerel dillerle temas etme gibi dil becerilerinin; farklı bakış açıları kazanma, iş birlikli öğrenme, farklı eğitim sistemlerini karşılaştırma gibi bilişsel becerilerinin; farklı kültürleri tanıma ve

önyargılarını engelleme gibi sosyal becerilerinin ve deneyimlerini öğrencilerine aktarma, onlara rol model olma gibi pedagojik becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Kaynar-Cebeci ve Alcı (2022) ise araştırmasında öğretmenlerin KA101 projeleriyle aldıkları eğitimleri müfredatlarına dahil edebildiklerini bu şekilde öğrencilerinin derslere katılımını daha fazla sağlayabildiklerini belirlenmiştir. Literatürde yurtdışı kurslarla ilgili öğretmenlerin eğitim içeriğini, eğitim süresini, kurs eğitimlerini yetersiz bulmaları (Kaynar-Cebeci ve Alcı, 2022), mesleki gelişmeyi sağlayamaması (Karakuş vd., 2017) gibi olumsuz deneyimlerini belirleyen bulgular da yer almaktadır. Ancak bu çalışmada hiçbir katılımcı yurt dışı kurs deneyimleriyle ilgili olumsuz görüş açıklamamış sadece olumlu deneyimlere odaklanmıştır. Bu durum katılımcıların yurt dışına çıkma ve yurt dışında eğitim alma konusunda oldukça yüksek motivasyona sahip olmalarıyla ilişkilendirilmiştir.

Öğrencilerin öğrenmesinin hâlâ en önemli kurumu olan okullardan 21. yüzyılda beklentiler oldukça farklılaşmıştır. Öğrenciler, veliler, örgütler ve toplum, geçmişin aksine okullardan öğrencilere bilişsel becerilerin yanı sıra erken yaşantılarından itibaren sosyal, kültürel ve duygusal becerilerin de kazandırılmasını talep etmektedir. Bu taleplerin karşılanmasının ve öğrencilere rol model olarak onların bütün yönleriyle geliştirilmesinin sorumluluğunu ise temel olarak öğretmenlere yüklemektedir. Öğretmenlerin yaşanan değişime ve taleplere cevap verebilmeleri sürekli öğrenmelerini, yeterliliklerindeki güncelliği korumalarını ve etkili mesleki gelişim faaliyetlerine erişebilmelerini gerektirmektedir (Gür vd., 2023; Karjalainen vd., 2022; Rotherham ve Willingham, 2009; Sancar vd., 2021). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde uygulanan düşük etkili hizmetiçi eğitimlerin (Cilliers vd., 2020) aksine, fark yaratan proje tabanlı çalışmaların oldukça olumlu yansımaları olduğu araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır. Portekiz’de öğretmenlerin duygusal okuryazarlıklarını ve yaratıcı düşünme becerilerini (Cristovao vd., 2020), Finlandiya’da dijital öğretim ve değerlendirme yeterliliklerini geliştirmek üzere yürütülen (Nonmanut-Pongsakdi vd., 2021) proje tabanlı öğretmen eğitimi programının sonuçları bu durumu örneklendirmektedir. Bunun yanı sıra farklı ülkelerde dahil oldukları eğitimlerin öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğuna dair sonuçlar literatürde (Bozak vd., 2016; Fansa, 2021; Gürel ve Aslan, 2022) yer almaktadır.

Abraham ve von Brömssen (2018) öğretmenlerin kültürlerarası beceriler geliştirebilmeleri için kendilerinden farklı insanlarla ve yüz yüze deneyimsel öğrenmelere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarıyla ilgili isteklerini ve ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da (ÖRAV, 2021; TEDMEM, 2019) Türkiye’de öğretmenlerin kendi okulları dışında bir ortamda ve farklı meslektaşlarla kapsayıcı bir anlayış geliştirebilecekleri, 21. yüzyıl

becerilerini deneyimleyebilecekleri eğitimlere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Özellikle 2011 yılından bu yana sınır komşularında yaşanan savaş, ekonomik yetersizlikler gibi faktörler nedeniyle yoğun göç alan Türkiye’de neredeyse tüm sınıfların kültürel farklılıklara sahip öğrencilerden oluştuğu da dikkate alındığında, öğretmenlerin Erasmus+ KA101 projeleriyle farklı kültürlerde eğitim fırsatları yakalamalarının ve bu şekilde mesleki gelişim sağlamalarının öğrenci çıktılarının iyileşmesi bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Erasmus+ KA101 programının sağladığı yapılandırılmış kurslar öğretmenlerin ihtiyaç duydukları özel bir alana odaklanmaktadır. Bu çalışmanın katılımcıları 21. yüzyıl becerileri bağlamında birbirini tamamlayan iki farklı kursa katılmıştır. Bu araştırmayla benzer şekilde öğretmenlerin Erasmus+ KA101 projeleriyle katıldıkları kurslardan edindikleri deneyimleri inceleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Blanco ve diğerleri (2021) çalışmalarında Erasmus+ KA101 projesi ile on öğretmenin İtalya’da Reggio Emilia yaklaşımı hakkında katıldıkları eğitime ilişkin gözlemlerini, Furka ve Johnsen (2017) dört yabancı dil öğretmenin yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımları öğrenmek amacıyla katıldıkları iki haftalık kursla ilgili yaşantılarını, Kaynar-Cebeci ve Alcı (2022) eğitimde teknolojinin kullanılmasına yönelik katıldıkları yurt dışı kursta öğretmenlerin kişisel ve mesleki kazanımlarını incelemiştir. Bu araştırmaların sonuçları öğretmenlerin yurt dışı kurslarla gelişimleri için önemli kazanımlar elde ettiklerini, başka bir ülkede yaşama, iletişim kurma, kültürü tanıma, farklı ülkelerden öğretmenlerle deneyimlerini paylaşma, iyi uygulamalar hakkında fikir alışverişinde bulunma gibi fiziksel olarak orada bulunmadan deneyimlenemeyecek yaşantılar tecrübe ettiklerini göstermektedir. Schleicher’e (2012) göre öğretmenlerin öğrencilerine çağın becerilerini kazandırabilmeleri, onlara rol model olabilmeleri ve rehberlik edebilmeleri için öncelikle bu becerilerde kendilerinin yetkin olması gerekmektedir. Nitekim bu araştırmanın katılımcılarından üçü (İngilizce, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmeni) bu kurslardan önce yurt dışında hiç bulunmamıştır. Küresel bir dil olan İngilizcenin öğreticisi bir öğretmenin bu dili lisans eğitimi ve meslek yaşamı boyunca sadece ana dili Türkçe olan bireylerle kullanması ve öğrencilerine bu şekilde öğretmesi, benzer şekilde müfredatı gereği farklı ülkelerin tarihi, kültürü, coğrafyası hakkında öğrencilerine bilgiler aktaran bir sosyal bilgiler öğretmenin daha önce Türkiye dışında bir ülkeyle fiziksel olarak temas etmemesi öğretmen nitelikleri ve öğrencilerine rol model olma sorumluluğu bakımından önemli bir yetersizlik olarak nitelendirilebilir.

Eğitim sistemlerinin en önemli insan kaynağı olan öğretmenlerin nitelikleri eğitim-öğretim uygulamalarında ve öğrenci çıktılarında somutlaşmaktadır (European Parliament [EP], 2008). Bu nedenle öğrencilerin bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal açıdan çağın gereklerine uygun becerilerle ve sağlıklı bireyler olarak yetişmesinde

öğretmen nitelikleri çok önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin yurt dışı kurslarla elde ettikleri kazanımları ve deneyimledikleri 21. yüzyıl becerilerini sınıf ortamlarına aktarabildikleri anlaşılmıştır. Örneğin derslerinde teknolojiyi daha fazla kullandıkları, branşları özelinde farklı kültürlerle ilişkin gözlemlerini öğrencileriyle paylaştıkları, öğrencilerine farklı düşünme stillerini kullanılabildikleri, kendi tasarladıkları öğretim içerikleri oluşturabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin bilgi düzeyinin ötesine geçtikleri ve beceri düzeyinde kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Türkiye’nin eğitimde önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri (Gelen, 2017; MEB, 2017c, 2018) ve yaşadıkları çağın değerli bir üyesi olarak istihdamda hak ettikleri yere kavuşmalarındır (Boyacı ve Atalay, 2016). Bu nedenle öğretmenlerden öğrencilerinin bilişsel becerilerinin yanı sıra, 21. yüzyıl becerilerini de kazandırmaları beklenmektedir (MEB, 2021b). Çünkü akademik yeterliliğin yanı sıra problem çözme, iletişim, iş birliği, kültürlerarası etkileşim, öz yönetim, liderlik gibi sosyal ve duygusal becerilere sahip öğrenciler yüksek başarı göstermekte ve uluslararası boyutu da kapsayan farklı kariyer fırsatlarına sahip olabilmektedirler (Başaran vd., 2021; Cristovao vd., 2020; Gürel ve Aslan, 2022; Ulusal Ajans, 2017).

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yurt dışında katıldıkları kursların ulusal hizmetiçi eğitimlere göre önemli farklılıklarının, bazı noktalarda da benzerliklerinin olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yurt dışında bir öğretmen eğitimine katılma konusunda yüksek motivasyona sahip olmalarının, katıldıkları kursların çok kültürlü eğitim içeriğinin, insan ve malzeme kaynaklarının yeterli olmasının ulusal hizmetiçi eğitimlerden üstün buldukları yanlar olduğu anlaşılmıştır. Türkiye’de görevde bulunan öğretmenlerin eğitiminden temel olarak Millî Eğitim Bakanlığı ve bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü sorumludur. Bakanlık tarafından öğretmen eğitimleri merkezi ve yerel düzeyde planlanan hizmetiçi eğitimlere ek olarak 2022 yılında faaliyete başlayan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) dijital platformu üzerinden gerçekleştirilmektedir. Böylece Türkiye’de öğretmenler yüz yüze, harmanlanmış, çevrimiçi ve çevrimdışı olmak üzere farklı tekniklerle (MEB, 2022b) mesleki gelişimlerini sürdürebilme fırsatlarına sahiptirler. Ancak tüm bu mesleki gelişim faaliyetlerinin yeterli düzeyde etkili bulunmadığı ve memnuniyet oluşturamadığı da (Gültekin vd., 2018; Kahyaoğlu ve Karataş, 2019) araştırmalarla belirlenen durumlardandır. Bu nedenle katılımcılar araştırmada eğitim sistemi içerisinde bulunan her öğretmenin en az bir kez yurt dışında eğitim çalışmasına katılması, öğretmenlerin hizmet öncesinde İngilizceyi kullanma becerilerinin ve Erasmus+ projeleri yürütmeleri konusunda yetkinliklerinin artırılması önerilerini getirmiştir. Nitekim benzer araştırmalar öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında yurt

dışında katıldıkları eğitimlerin sosyal becerilerini geliştirdiğini (Gürel ve Aslan, 2022), Erasmus+ KA101 projeleriyle dahil oldukları yurt dışı kursları öğretici ve ilgi çekici bulduklarını, kursların müfredatlarının, eğitim materyallerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin beklentilerini karşıladığını (Kaynar-Cebeci ve Alcı, 2022) ayrıca mesleki doyum sağladıklarını (Reyes vd., 2021) göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasında, mesleki gelişmelerinin sağlanmasında ve bu yolla öğrenci çıktılarının iyileştirilmesinde kullanılabilir önemli araçlardan birinin Erasmus+ programı aracılığıyla yürütülecek projeler olduğu söylenebilir. Türk eğitim sisteminde öğretmenler hizmetiçi eğitimler ve çevrimiçi eğitimler gibi önemli ulusal eğitim fırsatlarına sahip olsalar da bunlar öğretmenlerin ve okulların uluslararasılaşması konusunda yetersiz kalmaktadır. Erasmus+ programının okul personelinin mesleki gelişimine odaklanan KA101 proje türüyle katıldıkları yurt dışı kurslarda öğretmenler, mesleki ve kişisel gelişimleri için önemli bir fırsat yakalamaktadır. Öğretmenler iletişim, iş birliği, yaratıcılık, yenilikçilik, teknoloji gibi beceri alanlarını geliştirebilenin yanı sıra farklı kültürleri o kültürün içinde yer alarak tanımakta, başka ülkelerden meslektaşlarıyla iyi uygulamalarını paylaşabilmekte, gelecek çalışmalar için ağ oluşturabilmekte en önemlisi tüm bu yaşantılarını öğrencilerine aktararak rol model olabilmektedirler. Böylece hem kendilerini hem okullarını ve bu yolla öğrencilerini uluslararası bir boyuta taşıyabilmektedirler.

Araştırma nitel yöntemle ve durum çalışması deseninde yürütüldüğünden genelleme yapma amacı taşımamaktadır. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için Erasmus+ KA101 projeleriyle yurt dışı kurslara katılan öğretmenlerin amaçlı örnekleme ile belirlendiği daha büyük gruplar üzerinde gerçekleştirilecek nicel araştırmalar yürütülmesi önerilebilir. Bu araştırmada öğretmenlerin yurt dışı kurslarda edindikleri kazanımlara ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Başka çalışmalarda öğretmenlerin yurt dışı kurslarda edindikleri kazanımların öğrenci çıktılarını nasıl etkilediğine odaklanılabilir. Ayrıca çalışmanın konusu nitel yöntemin farklı desenlerinde ve başka veri toplama teknikleriyle daha geniş bir perspektifte ele alınabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin Erasmus+ projelerine katılmasını, bu yolla kendilerinin ve öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini teşvik edecek politikalar benimsenmesi önerisi sunulabilir. Örneğin öğretmenlerin Erasmus+ projeleriyle sahip oldukları Europass belgelerinin okul yöneticiliğine atanmalarında, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamaklarında ilerlemelerinde puanlanan kriterlerinden biri haline getirilmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde Erasmus+ projelerine katılmış olmaları ve yabancı dil yeterlilikleri mesleğe atanmalarında bir üstünlük sağlayabilir.

Araştırmada katılımcıların dahil oldukları yurt dışı kursların öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini, kişisel ve mesleki gelişmelerini nasıl etkilediğiyle ilgili önemli çıktılar elde edilmiş olmasına rağmen, araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmanın bu sınırlılıklar göz ardı edilmeden yorumlanması önerilmektedir. İlk olarak araştırmacının kendisinin de Erasmus+ projelerinde yer almasından kaynaklanan bir önyargısının olma ihtimali vardır. Bunun yanı sıra katılımcıların yazarı memnun etme yönünde görüşler sunma olasılığı da bulunmaktadır. Ancak araştırmacı daha önce nitel araştırmalar yürütmüş olması nedeniyle önyargılarını kontrol altına alma konusunda oldukça deneyimlidir ve araştırmacı bu önyargıları kontrol altına almak için gerekli önlemleri almıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı verilerin toplanmasıyla ilgilidir. Araştırmada veriler katılımcı günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Veri toplama aşamasında odak grup görüşmeleri yapılmaması bir sınırlılık olarak açıklanabilir. Araştırma bütüncül tekli durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Bütüncül tekli durum çalışmalarının sonuçlarını karşılaştırabilecek sınırlı araştırmaların bulunması araştırmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir. Bunun yanı sıra Furka ve Johnsen (2017) Erasmus+ KA101 projelerine katılan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında verilerin analizinden sonra katılımcılar ile yansıtıcı görüşme şeklinde bir psikolojik koçluk seansı gerçekleştirmiştir. Böylece katılımcıların deneyimlerini duygusal boyuttan bilişsel boyuta yükseltmiş ve katılımcıların deneyimlerinin sonuçlarına ilişkin farkındalıklarını artırmıştır. Bu araştırmada da araştırmacının deneyimli bir psikolojik danışman olması katılımcılar ile benzer bir psikolojik koçluk seansı yürütebilmesine olanak tanımaktadır. Araştırmada benzer bir uygulama yürütülmemiş olması bir sınırlılık olarak ifade edilebilir.

Yazar Notu : Yazar, görüşlerini özverili bir şekilde sunan katılımcılara, katılımcıların yurt dışında kurslara katılmalarına olanak tanıyan Türkiye Ulusal Ajansına ve yurt dışı kursları finanse ederek bu araştırmayı destekleyen Avrupa Birliğine teşekkürlerini sunar.

Yazar Katkıları : Araştırmanın bütün süreçleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Finansman : Bu araştırma Avrupa Birliği tarafından 2020-1-TR01-KA101-091154 numaralı Erasmus+ projesi kapsamında desteklenmiştir.

Çıkar Çatışması : Araştırmacı herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Veri Erişilebilirliği : Araştırmacılar tarafından talep edilmesi halinde araştırmanın verilerine araştırmacının e-mail adresi aracılığı ile erişilebilir.

Kaynakça

- Abraham, G. Y., & von Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: Student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry*, 9(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428035>
- Akar, H. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 139-177). Anı Yayınları.
- Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/102831530151002>
- Asenjo, J. T., & Gómez, F. A. (2020). Education and Europeanism, a transnational meeting itinerary. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 14-31. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26145>
- Aslan-Bağcı, Ö., Erdem, S. ve Erişen, Y. (2018). Erasmus+ KA103 hareketlilik programının öğrenci ve koordinatör görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 54-76.
- Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayılık, F. ve Vural, Ö. F. (2021). Ar-ge çalışmalarının okullar üzerindeki etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183-200. <https://doi.org/10.47714/uebt.978486>
- Blanco, R. L., Lazano C. I., & Iglesias M. M. (2021). Teacher training through the ERASMUS+ program: Innovative educational practices in Reggio Emilia teachers. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1985-1993. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-066>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (3rd ed.). Pearson.
- Boyacı, S. D. B., & Atalay, N. (2016). A scale development for 21st century skills of primary school students: A validity and reliability study. *International Journal of Instruction*, 9(1), 133-148.
- Bozak, A., Konan, N. ve Özdemir, T. (2016). Avrupa Birliği eğitim programlarına katılmış maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu programların etkililiğine ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi GUEJISS*, 7(15), 1-23. <https://doi.org/10.17823/gusb.192>
- Cilliers, J., Fleisch, B., Prinsloo, C., & Taylor, S. (2020). How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching. *Journal of Human Resources*, 55(3), 926-962. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538R1>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitapevi Yayınları.
- Cristovao, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, 4(160), 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00160>
- Dalton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Pota, V., Boxer, M., & Pajpani, A. (2013). *Varkey Gems Foundation 2013 global teacher status index*. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/63812/1/2013+Global+Teacher+Status+Index+I.pdf>
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Elekoğlu, F. ve Demirağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 101-117.
- Erten, P. (2022). Meslek liselerinin 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri kapsamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 261-291. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10702>
- European Commission. (2018). *The Erasmus impact study regional analysis. A comparative analysis of the effects of Erasmus on the personality, skills and career of students of European regions and selected countries*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/46bd1ebb-b2db-11e6-9e3c-01aa75ed71a1>
- European Commission. (2022). *Erasmus+ programme guide*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/erasmus-programme-guide>
- European Parliament. (2008). *Report on improving the quality of teacher education*. (2008/2068(INI)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0304_EN.html
- Fansa, M. (2021). Erasmus+ projesinde gençlik çalışanı rolünde öğretmen olmak. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(4), 427-446. <https://doi.org/10.34056/aujef.944872>
- Furka, I., & Johnsen, B. (2017). The effect of short term Erasmus+ teacher training courses on foreign language teachers' personal and professional competences-the case of four teachers. *WoPa LP*, 11(46), 46-59.
- Gelen, İ. (2017). P21 program ve öğretimde 21. Yüzyıl becerileri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gültekin, M., Güvey-Aktay, E. ve Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 482-513.
- Gür, H., Güler, Z., Genç, C. B., Güngör-Cabbar, B. ve Karamete, A. (2023). 21. yy becerileri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 215-232. <https://doi.org/10.25092/baunfbed.1189613>
- Gürel, E., & Aslan, B. (2022). Internationalizing teacher education: What is the Erasmus Exchange program's contribution in Turkey? *Higher Education Studies*, 12(1), 131-154. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n1p131>

- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051590>
- Ivrendi, A., Cevher-Kalburan, N., & Şimşek, Z. C. (2022). Experiences of preschool teachers in the professional development program of children's self-regulation skills. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(3), 309-330.
- İncik-Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020...638602>
- Kahyaoglu, R. B. ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220.
- Karakuş, F., Yeşilpınar-Uyar, M., & Balbağ, N. L. (2017). Determining teachers' educational needs regarding school education projects within the scope of Erasmus+ Programme. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 32-43. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2653>
- Karjalainen, S., Åhlander, V. L., Sahlén, B., & Houmann, A. (2022). Teachers' descriptions of classroom communication after an SLP-led in-service training. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 48(3), 137-145. <https://doi.org/10.1080/14015439.2022.2043431>
- Kaynar Cebeci, E. ve Alcı, B. (2022). Okul eğitimi personel hareketliliği programının (Erasmus+ KA101) değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi IJSS*, 6(25), 29-55. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.25.3>
- Kıyasoglu, E. ve Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretme becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7, 240-261. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Macia, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKL_ERY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017c). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim vizyonu açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). 20. Milli Eğitim Şurası. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144118_Yuzyuze_Egitime_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b). OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye ön raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). Milli eğitim istatistikleri 2021/2022. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022b). Güncel eğitim politikaları ve 20. Milli Eğitim Şurası taahhüt kararları. <http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/guncel-egitim-politikaları-/index.html>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Öğretmenlik meslek kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Neuendorf, K. A., & Kumar, A. (2016). Content analysis. In G. Mazzoleni (Ed.), *The international encyclopedia of political communication* (pp. 1-10). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc065>
- Nonmanut-Pongsakdi, N., Kortelainen, A., & Veermans, M. (2021). The impact of digital pedagogy training on in-service teachers' attitudes towards digital technologies. *Education and Information Technologies*, 26, 5041-5054. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10439-w>
- Öğretmen Akademisi Vakfı. (2021). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine erişim tercihleri araştırması. https://www.orav.org.tr/files/ugd/9d3e88_c6dba737a2d54499b725bef5a83fafa9.pdf
- Özdemir, N. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Frameworks & resources. Battelle for kids*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/framework-s-resources>
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. M. Bütün, S.B. Demir). Pegem Akademi.
- Reyes, L. B., Cabezas, I. L., & Martínez, M. J. I. (2021). Formación del profesorado a través del programa ERASMUS+: las prácticas educativas innovadoras en los docentes de Reggio Emilia. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1985-1993. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-066>

- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
- Salcedo-López, D., & Cuevas-López, M. (2021). Analysis and assessment of new permanent teacher training activities under the Erasmus+ Program from the perspective of the participants of Spain in times of COVID-19. *Sustainability*, 13, 11222. <https://doi.org/10.3390/su132011222>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>
- Şengül, S. ve Acar, O. K. (2021). Türkiye'de kişisel gelişim alanının tarihçesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 219-235. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.768236>
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tican, C., & Deniz, S. (2019). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 181-197. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.181>
- Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği. (2014). *STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması*. TUSIAD. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8054-stem-alaninda-egitim-almis-igucune-yonelik-talep-ve-beklentiler-arastirmasi>
- Ulusal Ajans. (2017). *Erasmus'tan Erasmus'a 30 yılın hikayesi*. Türkiye Ulusal Ajansı. <https://www.ua.gov.tr/media/fejdp0rl/erasmus-30-y%C4%B1l.pdf>
- Ulusal Ajans. (2021). *ERASMUS+ Türkiye Ulusal Ajansı ile eğitim, gençlik ve sporda Avrupa fırsatları*. Türkiye Ulusal Ajansı. <https://www.ua.gov.tr/Media/0rxlmzip/Erasmus-Genel-Bros-on-04.10.2021>
- Ulusal Ajans. (2022). *2022 yılı okul eğitimi kısa dönemli öğrenci ve personel hareketliliği (Ka122-SCH)*. Türkiye Ulusal Ajansı. www.ua.gov.tr/media/bxtldcng/2022-ka122-sch-basvuru-bilgi.pdf
- Uyar, A. ve Çiçek, B. (2021). Farklı branş öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.21733/ibad.822410>
- Vural, S. M., Polatoğlu, Ç., & Griffith, L. A. (2013). Learning with different cultures in high education; an LLP Erasmus intensive programmed "Cultural Layers of Public Space". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89(10), 418-421. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.870>
- Yavuz Konokman, G., Akay, C. ve Demircioğlu, T. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme projelerine bakışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 773-790.
- Yayla, E. (2022). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin, bazı demografik özelliklere göre değişimi ve fizik dersi başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2021). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri* [Yayınlanmamış doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimi/z/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>



ENGLISH VERSION

1. Introduction

The competencies targeted to be acquired by students have been shaped around 21st century skills since the beginning of the last century (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2019). In many countries, including Türkiye, teachers are therefore expected not only to teach their students the knowledge of their field of specialization, but also to focus on their subjective well-being, personality development, and 21st century skills (Ministry of National Education [MoNE], 2018). These expectations remind us of the widespread assumption that there is a direct relationship between teacher qualifications and the quality of education and naturally keep teacher qualifications on the agenda.

The increase in scientific knowledge, the importance of new approaches in teaching methods and techniques, and the diversification of the expectations of students, parents, social and economic systems have diversified the skills that teachers should possess. The unique characteristics of the teaching profession and the need for teachers to meet these demands make professional and personal development a necessity rather than a choice (Karjalainen et al., 2022; Teacher Academy Foundation [ÖRAV], 2021, p. 9). With professional development activities planned to make a difference in teachers' skills (Rotherham & Willingham, 2009; Sancar et al., 2021) and personal development activities, which are a lifelong experience in areas such as self-management, leading others, and discovering others (Şengül & Acar, 2021), it is aimed for teachers to develop cognitively, socially, emotionally, ethically, and aesthetically in addition to their knowledge, skills, and attitudes. In this context, the Erasmus+ program offers one of the most important opportunities for the professional and personal development of teachers in Türkiye as in European countries (Gürel & Aslan, 2022).

Erasmus+ is a grant program supported by the European Union (EU), which focuses on increasing the competencies of individuals in the fields of education, training, youth and sports with the participation of EU member states, EU candidate countries and European Free Trade Association member states, as well as most countries as Partner Countries with some limitations (European Commission, 2022). The Erasmus program, which is considered as the

most successful policy reform among the European Union policies (Altbach & Teichler, 2001), aims to increase the employment opportunities of individuals of all ages, to contribute to their personal and professional development by gaining new skills (Karakuş et al., 2017; National Agency [NA], 2021), in short, to support the social, cultural, economic and human development of Europe (European Commission, 2018).

The Erasmus+ program includes projects related to school education, higher education, vocational training, adult education, youth and sports. Among these, school education and staff mobility projects are called Key Action 1 (KA1) (National Agency, 2022). Among the KA1 projects, the type of project that participants find the most adequate, satisfied and preferred is KA101 projects, which are School Education Staff Mobility projects and the courses they attend abroad within this scope (Salcedo-López & Cuevas-López, 2021). KA101 projects are project activities carried out to support the professional development of the school's teaching staff and to ensure that their competencies are better recognized. KA101 projects is aimed to increase the capacity of institutions, to develop the international dimension of schools, to examine new practices, policies and systems in the field of education and to transfer them. With these projects, school administrators, teachers and other school personnel can participate in structured courses abroad, make on-the-job observations in schools, organizations or have teaching experience. In this way, teachers can gain experience of teaching in different social and cultural contexts, have an inclusive understanding, and incorporate innovative methods for all their students by combining them with technology (Blanco et al., 2021; Kaynar-Cebeci & Alçı, 2022; National Agency, 2022; Salcedo-López & Cuevas-López, 2021).

The educational activities carried out through the Erasmus+ KA101 project are characterized in the literature as a teacher training model and it is stated that it means much more than attending a structured course in teacher education (Salcedo-López & Cuevas-López, 2021). As a matter of fact, studies conducted with teachers involved in Erasmus+ KA101 projects show that teachers experience different approaches in early childhood education (Blanco et al., 2021), foreign

language teaching (Furka & Johnsen, 2017), transfer of technology to education (Kaynar-Cebeci & Alcı, 2022), and their foreign language skills and cultural literacy increase (Karakuş et al., 2017; Kaynar-Cebeci & Alcı, 2022; Salcedo-López & Cuevas-López, 2021). Moreover, there are also studies showing that teachers' subjective well-being, professional motivation (Blanco et al., 2021; Salcedo-López & Cuevas-López, 2021), psychological resilience and emotional intelligence (Furka & Johnsen, 2017) were positively affected by the courses abroad that they attended through Erasmus+ KA101 projects. In addition, Erasmus+ KA101 projects positively affect teachers' problem solving (Furka & Johnsen, 2017; Kaynar-Cebeci & Alcı, 2022), collaboration, building international networks of colleagues (Asenjo & Gómez, 2020; Blanco et al., 2021; Furka & Johnsen, 2017; Kaynar-Cebeci & Alcı, 2022; Salcedo-López & Cuevas-López, 2021), technological literacy, project-based work (Kaynar-Cebeci & Alcı, 2022), which are considered as 21st century skills in the literature.

21st century skills can be defined simply as the competencies that individuals are expected to have to cope with traditional and new generation challenges, to benefit more from opportunities and to be protected from threats in the age we live in (P21, 2019). For this reason, it is the focus of almost all disciplines. When the literature is examined, it is seen that 21st century skills have been defined by different institutions and organizations and lists of these skills have been created (Teaching and Assessment of 21st Century Skills, 21st Century Skills Partnership, European Commission, Organization for Economic Cooperation and Development, International Society for Technology in Education, etc.). It can be said that the Partnership for 21st Century Skills (P21) is the most widely recognized and the one with the highest level of acceptance.

The Partnership for 21st Century Skills is a community established in the United States of America with the participation of educators, academics, politicians, public officials responsible for education and representatives of many companies in the IT sector to research the skills that students should have in the 21st century. Founded in 2001, the P21 partnership joined Battelle for Kids in 2018. The P21 partnership aims to ensure that every child, without exception, has the learning skills required for the 21st century (P21, 2019). The P21 framework has three main categories (key themes & 21st century themes, learning outcomes and support systems). The key themes and 21st century themes category consist of two dimensions: key topics and interdisciplinary themes. The learning outcomes category consists of skill areas in three dimensions: learning and innovation skills, information, media and technology skills, and life and career skills. The support systems category consists of four dimensions: standards and assessments, curriculum and instruction, professional development and learning framework (P21, 2019). The fact that skills such as critical thinking, communication, collaboration and creativity, which are included in the learning and innovation

skills offered by the framework, are more sensitive to the demands of the business world (Gür et al., 2023; Turkish Industrialists and Businessmen Association [TUSIAD], 2014) increases the level of acceptance of the framework.

In the 21st century, where taking teacher education to an international level has become an important goal (Abraham & von Brömssen, 2018), it seems difficult for teachers who will prepare their students for a global world to achieve this only through professional development activities they participate in at the local level. In addition, it is known that teacher education studies and in-service training carried out with traditional methods do not provide the expected benefit and have almost no effect on the development of teachers and student outcomes (Cilliers et al., 2020; Gültekin et al., 2018; Kahyaoğlu & Karataş, 2019). There are many opinions (Korthagen, 2017; Macia & García, 2016) and research results in the literature that teachers' professional development is positive when they participate in project-based training, take active part in activities, use new approaches, and learn together with their colleagues (Cristovao et al., 2020; Ivrendi et al., 2022; Karjalainen et al., 2022; Nonmanut-Pongsakdi et al., 2021). As a matter of fact, the report titled "How to Build a 21st Century School System at World Standards" prepared by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) shows that in countries with high performance in terms of educational outcomes, great importance is given to the selection, training and development of teachers, all these processes are operated by focusing on quality and It was determined that innovative approaches were used. Moreover, it has been determined that countries with high success in education have teachers who are creative, can work in teams, and can contribute to the development of themselves and their colleagues, in other words, they have teachers who are competent in 21st century skills (OECD, 2018). When the situation is considered from Türkiye's perspective, there are some problems with teacher qualifications and that there are differences between perception and reality in the use of 21st century skills.

In Türkiye, which has a population of nearly 20 million students and more than one million teachers in primary and secondary education (MoNE, 2022a), increasing teacher qualifications and thus improving student outcomes has been at the center of education policies since the establishment of the Republic of Türkiye (Council of Higher Education [CoHE], 2007). Throughout the historical process, teachers' education, status, and personal rights have been constantly tried to be improved through various projects, studies to develop teacher training institutions (CoHE, 2007, 2018), and regulations carried out to determine the standards of the teaching profession (MoNE, 2017a, 2017b). In this regard, teacher qualifications have continued to be at the center of current policies (MoNE, 2018, 2021a) and with the Teaching Profession Law No. 7357, it has been legislated that the teaching profession is a specialty and career profession (MoNE, 2024).

The results of the studies and evaluation reports conducted in Turkey indicate that teachers consider both themselves (Gürültü et al., 2020; İncik-Yalçın, 2020; Kıyasoğlu & Çeviker-Ay, 2020; Özdemir, 2021; TEDMEM, 2019, p. 19; Uyar & Çiçek, 2021) and school administrators (Elekoğlu & Demirağ, 2020; Yılmaz, 2021) competent in 21st century skills. Similarly, studies indicate that students studying in middle and high schools (Erten, 2022; Yayla, 2022) and prospective teachers studying at universities (Tican & Deniz, 2019) consider themselves competent in terms of 21st century skills. However, Turkey's results in the Programme for International Student Assessment (PISA) assessments, which also measure students' competencies in 21st century skills, show that students lag their peers in other OECD countries in these skills (Dalton et al., 2013; MoNE, 2019). Although this difference between the perceptions of teachers and students and the results of concrete assessments has many reasons stemming from many contexts, sociological and psychological factors within the education system, it can be said that one of the most important reasons is related to teacher qualifications and competencies.

It is important for teachers to cope with traditional and new generation challenges, in other words, their proficiency in 21st century skills (P21, 2019), to prepare their students for life as successful individuals of the 21st century and to be a role model for them. In line with this importance, the research focused on the achievements of teachers in the foreign courses they participated in through Erasmus+ projects and the 21st century skills they experienced. Although there are relatively many studies in the literature focusing on different project types of the Erasmus+ program (Aslan-Bağcı et al., 2018; Fansa, 2021; Gürel & Aslan, 2022), limited research focuses on examining teachers' professional and personal development experiences with KA101 projects (Asenjo & Gómez, 2020; Blanco et al., 2021; Furka & Johnsen, 2017; Karakuş et al., 2017; Kaynar-Cebeci & Alcı, 2022; Salcedo-López & Cuevas-López, 2021). In addition, there are criticisms in the literature (Furka & Johnsen, 2017) that academic attention is paid mostly to the training in which the participants attend long-term Erasmus+ projects, and short-term trainings are not examined. In addition, no research has been found that directly focuses on investigating the impact of the abroad courses they attended through KA101 projects on teachers' 21st century skills. For the reasons explained above, it was deemed important to conduct the research. Important outputs are expected in the research, such as determining the 21st century skills that teachers experience through Erasmus+ projects through a case study, contributing to the literature on the subject, and eliminating the current deficiency. It is also aimed to bring solution-oriented suggestions to policy makers and practitioners regarding the importance of international experiences in teacher education. In this context, the research seeks answers to the following questions:

1. How did the courses abroad attended by the teachers contribute to their development?
2. What are the 21st century skills that teachers have experienced through the courses they attended abroad?
3. How do teachers evaluate the abroad courses they attended compared to national in-service training?

2. Method

2.1. Design

The research was carried out with a qualitative method and a case study design, as it allowed to discover the unique opportunities offered by the foreign courses in teacher education, in which the participating teachers participated in an Erasmus+ KA101 project, their contributions to the development of teachers, and the deep meanings of the 21st century skills they experienced. Case studies are the most appropriate design that can be used to understand, interpret and describe a current event or situation in its own reality (Creswell, 2020; Merriam, 2018, p. 40). Case studies can be conducted in different designs. In this research, holistic single case design was adopted. In the holistic single case design, which is effective in studying unique situations, a single unit of analysis and a single case are examined (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 290). Since the experiences of teachers in foreign courses are examined and analyzed as a whole in the research, *teacher experiences in foreign courses* represent the "situation" and *teachers participating in foreign courses* represent the "unit of analysis".

2.2. Participants

Creswell (2020) states that it is important for good case study research to include a detailed description of the situation in question (p. 100). In line with this suggestion, in the research, detailed information is presented about the studies carried out within the framework of the Erasmus + project carried out by the participants and the contents of the abroad courses they participated in, so that the reader can gain a deep insight into the situation examined. Participants structured and carried out the project called "Teachers of Generation Z", based on the argument that teachers must first have these skills themselves to provide their students with 21st century skills (Schleicher, 2012). As seen in Figure 1, the Teachers of Generation Z project includes various activities in the preparation, implementation and dissemination stages. In addition, within the framework of the project, participants attended two abroad courses, one in Malaga, Spain, and the other in Prague, Czech Republic. The Erasmus+ project carried out by the participants and the abroad courses they participate in support their continuous learning and professional development within the profession. The content of the courses that the participants attend are largely based on learning by doing. This ensures that the experiences of the participants are unique and allows them to benefit from the training they are involved in at the highest level and take responsibility (Furka & Johnsen, 2017).

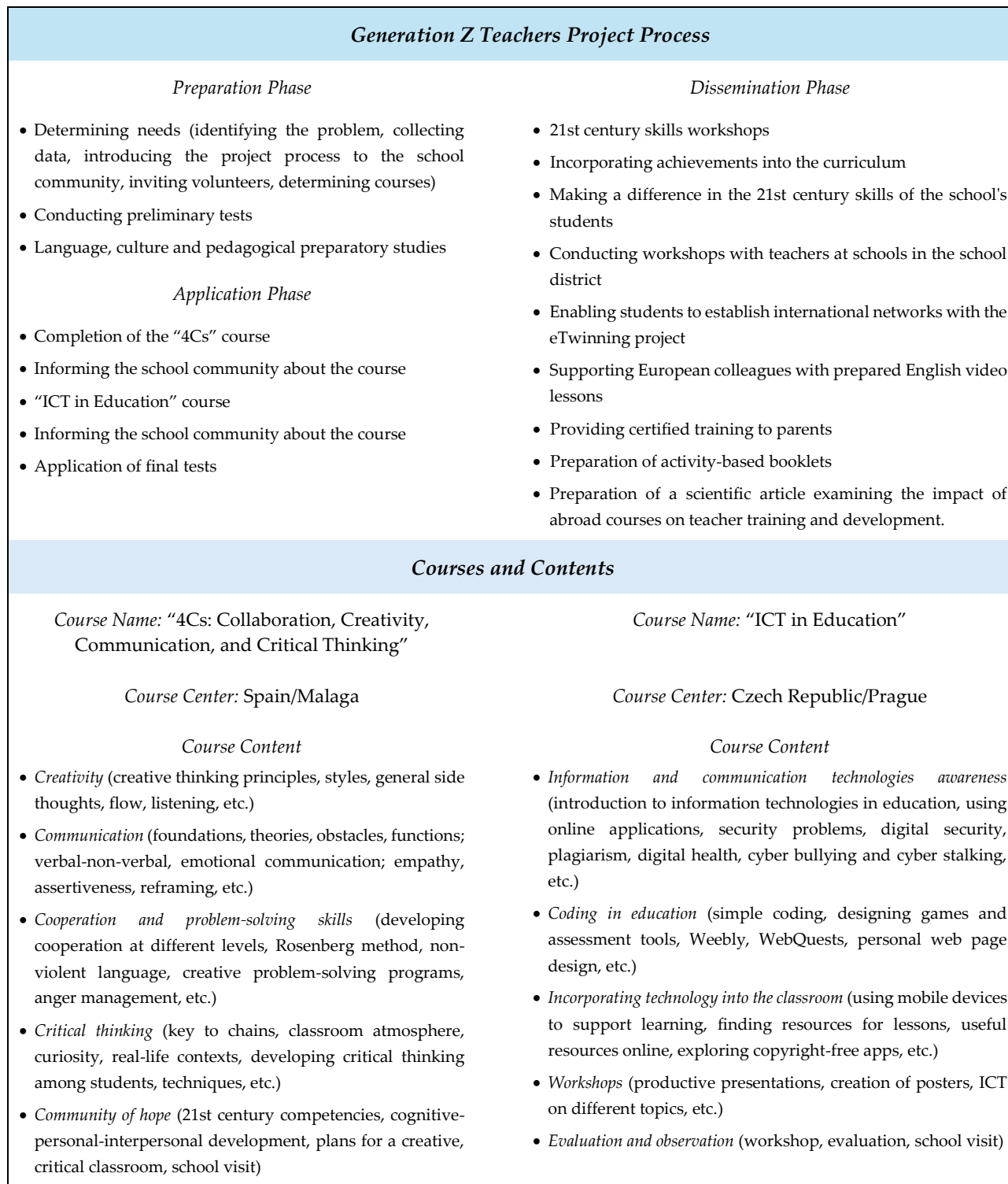


Figure 1. Generation Z teachers project process

The participants who constitute the study group of the research work in a secondary school in Ankara. Participants who carried out the Erasmus+ KA101 project named "Teachers of Generation Z" were determined using the criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods. Participating in the project in question was accepted as a criterion in the research, and participants were included in the research on a voluntary basis (Creswell, 2020, p. 157). Information about the participants is presented in Table 1. Accordingly, four female and two male

teachers participated in the research. Three participants are English teachers. Other participants' branches are science, social studies and physical education. Participants were between the ages of 34 and 54 and had teaching experience ranging from 10 to 21 years. Five participants have undergraduate education, and one participant has graduate education. Two participants attended one course abroad, the others attended two courses. Three participating teachers had never been abroad before these courses.

Table 1.*Characteristics of Participants*

Participant (Code)	Gender	Age	Experience (Year)	Branch	Educational background	Number of trainings	Experience abroad
TA-M	Male	51	21	Physical education	BA	1	Yes
TB-F	Woman	42	20	Social studies	MA	2	No
TC-F	Woman	37	12	English	BA	2	No
TD-F	Woman	38	16	English	BA	2	Yes
TE-F	Woman	34	10	Science	BA	2	No
TF-M	Male	54	12	English	BA	1	Yes

Note. BA: Bachelor of Arts, MA: Master of Arts

2.3.Procedure

The ethical issues adopted in the conduct of the research, data collection tools, information on data analysis, and strategies applied to ensure validity and reliability are explained below.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified in the second section of the directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out. This study was carried out in accordance with the permission of Kütahya Dumlupınar University Rectorate Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board dated 30.03.2022 and numbered 2022/03.

2.4.Measures

Data were obtained through different data collection tools to provide an in-depth understanding of the situation under investigation (Creswell, 2020, p. 100). Patton (2018) states that case study data consists of interviews with participants, observations, documents and all information about a situation. In this context, "participant diaries" kept by the participants in their own handwriting were used to understand their experiences during the courses abroad, "interview form" was used to focus on their experiences in depth and semi-structured interviews were conducted with the participants.

2.4.1. Interview form

It was created by the researcher by examining similar studies in Turkish and English literature and the data collection tools used in these studies. First of all, a draft form was prepared in line with the sub-problems of the

research. The prepared draft form was submitted to the opinion of two academics who work as doctors in the field of educational administration and are experienced in conducting qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 91). One question was removed from the interview form in line with expert opinions. Thus, the draft form consisted of six demographic questions, two experience and behavior questions, one opinion and value question, and three probes (Patton, 2018, p. 350). The prepared interview form was tested with two teachers who were not in the study group of the research and who participated in a course abroad with a different Erasmus+ KA101 project. The prepared interview form was tested with two teachers who were not in the study group of the research and who participated in a course abroad with a different Erasmus+ KA101 project. In addition, the draft form was submitted to the review of two Turkish teachers to be evaluated in terms of grammar rules and meaning, and arrangements were made in line with the suggestions (Merriam, 2018, p. 93), thus making the form ready for implementation.

2.4.2. Participant diaries

From the day they traveled abroad until the day they returned to Turkey, the participants recorded their experiences, feelings and thoughts in their own handwritten notebooks every day. In this way, participant diaries were formed (Bogdan & Biklen, 1998). Thus, documents that can provide data for the research (Yıldırım & Şimşek, 2008) were obtained through participant diaries.

2.5.Data Analysis

Descriptive analysis, content analysis and document analysis techniques were used to analyze the data in the research. 206 minutes of audio recording were made during the interviews with the participants. First of all, the interviews and the participants' handwritten diaries were

transcribed on computer. Therewith, a set of quite voluminous data was reached. Subsequently, the data was transferred to the table created for analysis and sorted. In the first and third sub-problems of the research, the data were analyzed by content analysis. The second sub-problem was examined with descriptive analysis and document analysis (Neuendorf & Kumar, 2016; Patton, 2018, p. 5; Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 74). A comprehensive literature review was carried out for descriptive analysis, and the skills defined within the framework of "Partnership for 21st Century Learning" were examined. A descriptive framework and analysis list was created with the sub-components of each skill defined within the P21 framework (Akar, 2019, p. 177).

There are two options in content analysis: human coder and computer-aided coding. However, in each case, researchers have to decide what kind of data to create a pattern from (Neuendorf & Kumar, 2016; Patton, 2018, p. 442). Therefore, in the study, the data were analyzed by a human coder (researcher). Descriptive analysis was carried out with the prepared descriptive analysis list. The findings were organized under themes and codes to convey the essence of the participants' experiences. Coding was done to protect the confidentiality of the participating teachers. Participants; they are defined with the letter "T" to indicate that they are teachers, in alphabetical order (A, B...F) to indicate the interview order, and as F (female) and M (male) to describe their gender. For example, the participant coded as TA-M is a male teacher who was interviewed first. The findings of the research are frequently presented using direct explanations and visuals. (Merriam, 2018, p. 25; Patton, 2018, p. 454).

2.6.Ensuring Validity and Reliability

Some important strategies are suggested in the literature to ensure validity and reliability in qualitative research in general and in case studies in particular (Creswell, 2020, p. 252; Merriam, 2018, p. 221; Patton, 2018, p. 542). In line with these recommendations, a meticulous research process was carried out to obtain valid and reliable results. In order to ensure the structure, internal and external validity of the research, in-depth interviews were conducted with the participating teachers in order to increase the interaction

time regarding the situation under investigation. In addition, data diversification and data obtained from different sources such as semi-structured interviews and participant diaries were provided to support each other. To examine the situation under investigation as impartially as possible, the results were shared with the participants and their opinions were received. In addition, the interview records of the two participants, participant diary notes and the created descriptive codes were shared with an educational management academician for coding. Accordingly, it was understood that there was a disagreement on only one code (emotional skills), and the coefficient of agreement was calculated as 98% according to the model of Miles and Huberman (1994). All results were shared with the same academician and opinions on the subject were received. The literature was examined in detail to control researcher bias. Finally, the research process was reported in detail, and the database created and analyzes performed were stored.

3. Results

3.1.Contributions of Abroad Courses to the Development of Teachers

In the first sub-problem of the research, it was aimed to determine how the abroad courses that teachers attended affected their development and skills. In this context, the participants were asked the question "How did the courses you attended abroad affect you?" and the drilling question "How do you think the courses you attended abroad improved you?"

As can be seen in Figure 2, it was determined in the content analysis that teachers improved their skills in i) social, ii) emotional, iii) cognitive, iv) language, v) technological, vi) pedagogical and vii) technical areas through the courses they attended.

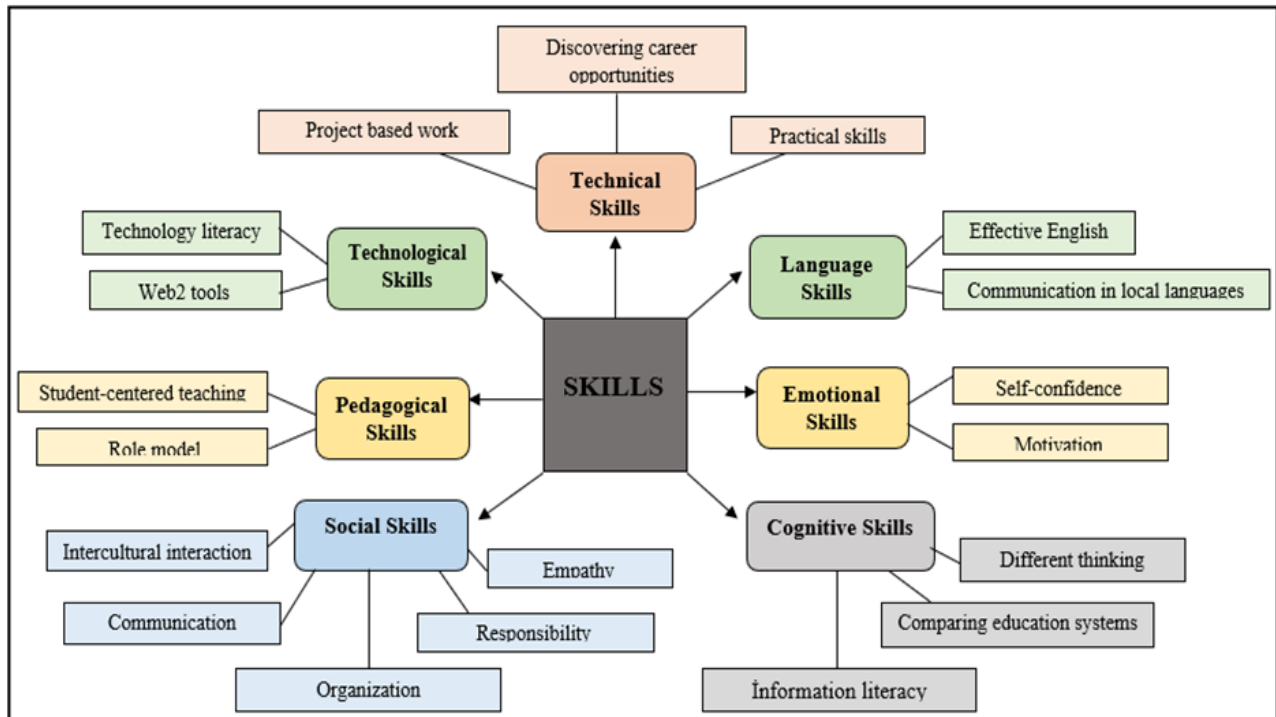


Figure 2. Skills developed by participants in courses abroad

In the research, it was understood that the participants expressed their opinions that they improved their social skills with the courses abroad they attended. According to the findings, among the social skills developed by the participants; empathy, responsibility, organization, intercultural interaction, global citizenship and communication. All participants stated that they worked together with their European colleagues, got to know different cultures, and improved their intercultural interaction skills. While TB-F expressed his thoughts on this subject as "... I realized and experienced being a world citizen ", TA-M said, "... for me, seeing the culture of the country we visit, seeing its historical structures and historical texture, mingling with its people and other trainees who come there directly and benefiting from their culture. It was important for my development." In addition, TF-M stated that collaborating with people from different cultures improved his empathy skills, and the participant TB-F stated that her being a part of this project team and the course she attended improved her ability to take responsibility. Participant TD-F that her organizational skills have improved, she expressed it with her words as follows: "...organizing things is a different matter, I think I was able to think about the risks and solutions in more detail and more comprehensively, and this had an impact." Three of the participants (TD-F; TE-F; TC-F) stated that the courses they attended improved their communication skills; especially that they gained awareness of common mistakes made in communication, and that they gained practical skills for in-class and parent-teacher communications.

It was observed in the research that the participants expressed their opinions that they improved their emotional skills with the courses abroad they attended. Accordingly, the emotional

skills developed by the participants include self-confidence and motivation skills. Five participants (TB-F; TC-F; TD-F; TE-F; TF-F) stated that the abroad attended course has improved their self-confidence, increased their proficiency in the teaching branch, and their self-respect. TB-F, TC-F and TE-F stated that it was their first abroad trip and offered their opinions explaining that being able to go abroad improved both their personal and professional self-confidence. For example, TC-F, an English teacher, she expressed her thoughts with following words: "As a teacher, it makes you feel self-confident, when you speak freely in a language you know abroad." Some of TB-F's opinions on this subject are as follows:

"...to be honest, I have never been abroad before. I had fears about going abroad, but this trip broke my prejudice. Completely different cultures, I was wondering how they were seeing us, how I would see them there and what kind of lifestyle they had. Now, unlike my other colleagues, I am a teacher who went abroad to take courses. I want to explain the similarities or differences I observed abroad both to my colleagues and to my students and will do my best to alleviate their prejudices and fears." (TB-F)

In the research, it was determined that the participants expressed their opinions that they improved their cognitive skills with the courses they attended abroad. The cognitive skills developed by the participants include information literacy, different thinking styles, and a comparison of the education system of EU member countries and the Turkish education system. For example, the participant TD-F, who thought that she improved her skills in learning, information literacy and different thinking styles, she expressed her

thoughts on this subject as follows: "I thought 21st century skills were more abstract skills, that these could not be taught in the classroom. I saw that this was not the case, so as a foreign language teacher, I learned activities that I could impart and apply in the classroom. We also took an ICT course. These were things I already knew, but had a chance to view these from a different perspective and see how I could apply them in classes."

In the study, it was determined that the participants significantly improved their language skills with the courses abroad they attended. Five participating teachers (TA-M; TB-F; TC-F; TD-F; TE-F) stated that they gained self-confidence in communicating in English and using English effectively. For example, although TC-F is an English teacher, she said that it was her first trip to abroad and experienced communicating in English with individuals from different countries; TB-F explained that she felt inadequate in speaking English but made significant progress at the course. In addition, all participants stated that they learned words frequently used in daily communication in Czech and Spanish and that they experienced communicating with local people in these languages.

In the research, it was determined that the participants expressed their opinions about the improvement of their technological skills. All participants expressed their opinions regarding the improvement of their skills in transferring technology to educational environments and using web2 tools. While four participants (TB-F; TC-F; TD-F; TE-F) stated that they were able to use some Web2 tools, transfer them to their courses and prepare their own teaching materials for their lessons, two participants (TA-M; TF-M) stated that they were able to use some Web2 tools before the course. They explained that they were not so good in transferring technology into the classroom environment and curriculum by using Web2 tools. For example, physical education teacher TA-M expressed his views on this issue as follows:

"...I knew almost nothing about subjects we learned at the course. I saw and learned these things in that course. I didn't know how to do a web design, how to design a banner, how to design a game, these kinds of things before. I have a computer, but I didn't know about these. Learning to design a game was a great development for me. Now I can hold e-game competitions in my class." (TA-M)

In the study, it has been also understood that the abroad taken courses have contributed with the development of the pedagogical skills of the participants. Two of the participants (TB-F; TE-F) explained that with their experiences such as going abroad, interacting with people from different cultures, communicating in English, and preparing an EU project, expanded the area of being a role model for their students. One of the participants, TF-M, stated that during and after the course he attended, his understanding of teaching began to change and his self-awareness as a teacher increased. Some of TF-M's opinions on this subject are as follows:

"I can say that my perspective on teaching has changed. Can I explain it? I started asking whether I could express myself sufficiently to my students. Earlier, I used to ask did you understand me? Instead, I started asking could I explain it? I always thought that in my relationships with my colleagues or people from different cultures should think like me. I think I also learned to work with people from different cultures and my group friends and to empathize with them." (TF-M)

Finally, the research showed that the technical skills of the participants improved with the courses they attended abroad. It has been seen that they expressed their opinions in this direction. The technical skills that participants develop include project-based work, exploring career opportunities and practical skills. Four of the participants (TB-F; TC-F; TE-F; TF-M) stated that they acquired skills such as transferring innovations to their own countries, maintaining work discipline, career awareness, as well as practical skills specific to teaching branches and project-based working skills, through the course they attended. For example, one of the participants, TB-F, stated that she improved her qualifications and career with the Europass certificate she obtained with this course; TC-F stated that as an English teacher, it was the first time she experienced communicating in English with individuals from different countries. TE-F, a science teacher, expressed her thoughts that she has become more competent in both field-specific skills and pedagogical and technological skills. Some of TE-F's views on this subject are as follows:

"...I started to pay more attention to it. Frankly, I started to be more careful in our conversations with children about technology literacy, information literacy, and especially accurate information about this technology. I started thinking activity-based; I started to design activities that I could implement to improve students' 21st century skills." (TE-F)

3.2.21st Century Skills Experienced by Teachers in Abroad Courses They Attended

The second sub-problem of the research aimed to determine the 21st century skills that the participants experienced through the courses abroad they attended. For this purpose, data was obtained from interviews and participant diaries. In the interviews with the participants, the question "What kind of training did you obtain in the courses abroad you attended?", and the drilling question "Can you tell us about the program of your courses, what did you do?" were asked. In the descriptive analysis and the document analysis carried out, 3 themes, 9 sub-themes and 26 codes were determined regarding the 21st century skills that teachers experienced in the courses they attended abroad. As can be seen in Figure 3, through the courses attended by teachers; It was determined that they experienced 21st century skills in the main themes of i) key themes and 21st century themes, ii) learning outcomes, iii) support systems.

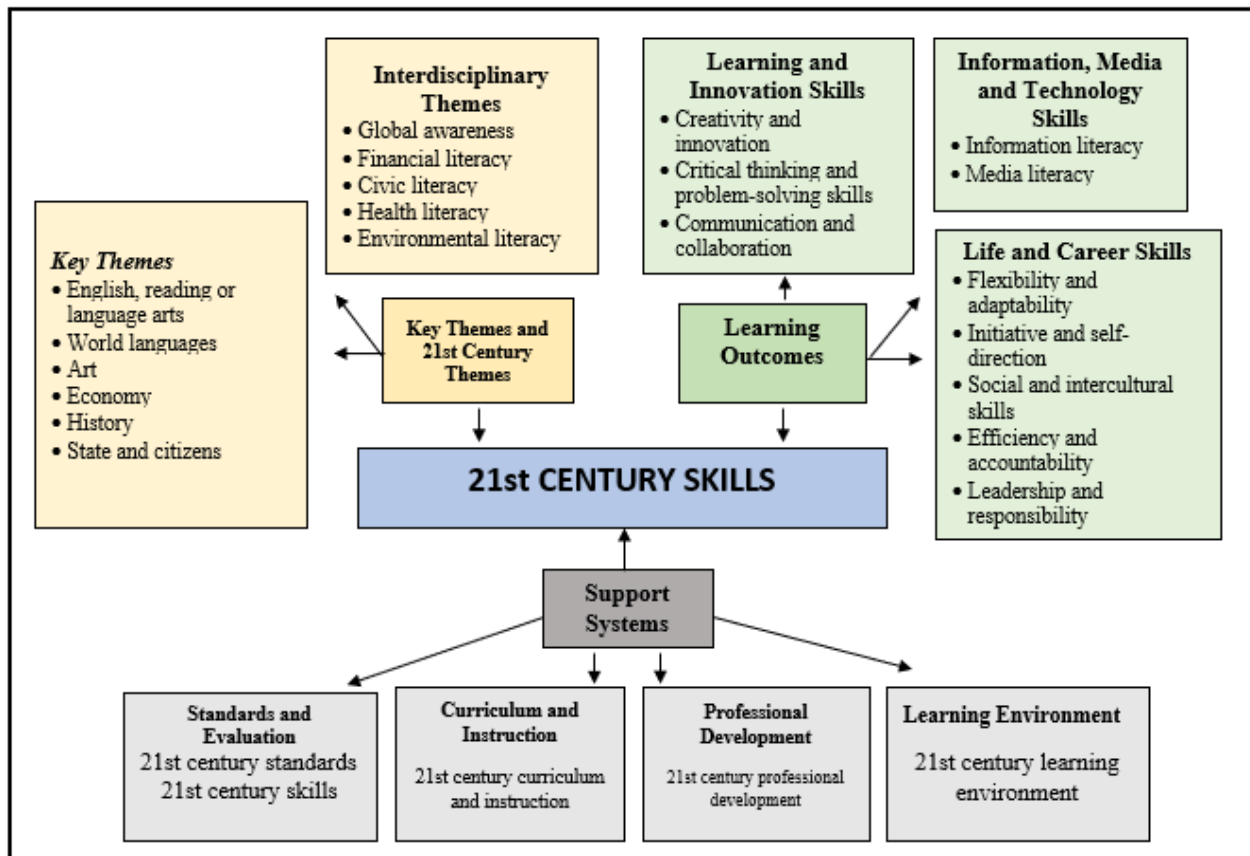


Figure 3. 21st century skills experienced by teachers in courses abroad

3.2.1. Key themes and 21st century themes

In the research, two sub-themes and 11 codes were determined under the "key themes and 21st century themes" related to the 21st century skills that the participants experienced through courses abroad. Accordingly, the sub-theme "key themes" consists of codes for: English reading/language arts, world languages, art, economy, history, state and citizens. "Interdisciplinary themes" consists of, global awareness, financial literacy, civic literacy, health literacy and environmental literacy codes.

One of the participants, TE-F, explained that before participating in their Erasmus + KA101 project, she heard about 21st century skills in different environments (social media, teacher training), but she did not have a special interest in this subject. The ability to communicate in English has improved through courses abroad. The participant stated in her diary as follows: "...our classes being in English and communicating with people while walking around the city and shopping contributed to my language development." Another participant (TD-F) explained that her motivation to learn different local languages has increased. Some of the statements in TD-F's diary were: "...we learned simple Spanish and Czech words and used them to communicate with local people, such as hola chicos, hezký, became words we used frequently." It is in the form. Participant TB-F recorded her experience

regarding the key themes of art and economy in his participant diary as follows:

"Horizontal architecture has been preserved here too. These buildings, which have a history of 1300 years, are very aesthetic. The sculptures and engravings on the buildings seem to be there naturally... During our visit to our ambassador, I learned about Czech and Turkish commercial relations. I realized the impact of trade relations between two countries on their economies. I had no idea about this before." (TB-F)

It was understood from the diaries and opinions of the participants that they collaborated with colleagues from different countries and got to know different cultures, religions and lifestyles through the courses they attended abroad. In addition, it was determined that they discovered the role of the economy in societies, the local and cultural effects of citizenship rights, different environmental characteristics, and the importance of making the right decisions regarding personal health. In other words, it was observed that the participants experienced 21st century skills including global awareness, economic, civil, environmental and health literacy. For example, on this subject, TE-F said: "We had colleagues from different countries in these courses. We exchanged information about each other's countries... the most important part of the training we carried out in two different countries was getting to know a different country closely and

observing it on site." One of the participant, TC-F, expressed her opinion in her diary as follows: "Karlovy Vary was an impressive and magnificent city." She conveyed her experiences regarding environmental literacy with the following sentences: "It looked like a dreamland with its buildings, the canal passing through the city, the hot water flowing along the canal and the water vapor mist filling the city."

3.2.2. Learning outcomes

In the research, three sub-themes and 10 codes were determined under the theme of "learning outcomes" related to the 21st century skills that the participants experienced in courses abroad. Accordingly, the sub-theme of "learning and innovation skills"; it consists of codes for creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication and collaboration. "Information, media and technology skills" sub-theme; it consists of information literacy and media literacy codes. The sub-theme "life and career skills" consists of the codes flexibility and adaptation, initiative and self-direction, social and intercultural skills, efficiency and accountability, leadership and responsibility.

When the opinions and diaries of the participants were subjected to descriptive analysis, it was revealed that they used creative idea generation techniques such as SCAMPER and nine dot activity with the foreign courses they attended; It has been determined that they experience various forms of reasoning, critical thinking and problem solving activities through card games, and communication and collaboration experiences that include being informed and entertained through their interactions with colleagues from different cultures and local people. For example, TD-F, one of the participants, stated her thoughts as "We learned that body language is more important than words in communication and how to use body language...", TA-M expressed his thoughts as follows: "...conversations we had with our colleagues from various countries during classes and breaks, were very effective in terms of the development of our collaboration skills."

It was determined from the participants' diaries that they had experiences of effectively using different resources such as digital technologies and social networks to access information. In this regard, TD-F said, "...the Alhambra Palace audio guide, which I installed on my phone, allowed me to obtain information about the palace very easily, and it was very useful to me." It is understood from her opinion that she uses digital technologies effectively to access information. In addition, teachers with the courses they attended; various professional roles, managing time before and during the course, setting short- and long-term strategic goals, working effectively in various teams with trainees from different countries, planning and managing a project, risk prevention, active participation in teamwork, being responsible towards others and leadership. They shared their views on their experiences of taking advantage of their teammates' strengths to achieve a common goal. TB-F stated that "... our teammates worked in cooperation and acted responsibly towards each other, enabling us to foresee and prevent many problems " and TE-F stated that "...

serious work is needed." These experiences can be understood from her views as follows: "Sometimes stressful and difficult times can occur, work needs to be carried out regularly, and this process helped me learn to manage time." In other words, participants participated in creativity, innovation, critical thinking, problem solving, communication, collaboration, information literacy, media literacy, flexibility, adaptability, entrepreneurship, self-direction, social, cultural, productivity, accountability, leadership, responsibility, social and 21. covering intercultural skills. It was observed that they experienced the skills of the 21st century.

3.2.3. Support systems

In the research, four sub-themes and five codes were determined under the theme of "support systems" related to the 21st century skills that the participants experienced in courses abroad. Accordingly, the "standards and evaluation" sub-theme consists of 21st century standards and 21st century skills codes. The "program and teaching" sub-theme consists of the 21st century curriculum and teaching code, and the "learning environment" sub-theme consists of the 21st century learning environment code.

When the participants' diaries were examined, it was determined that they focused on 21st century skills, had the opportunity to integrate these skills into classroom environments, and even gained skills that would take students' learning beyond the school walls. The participants expressed their views stating that they have developed a deep understanding of the interdisciplinary themes of 21st century skills as well as academic subjects, that they have collaborated with educators through the project-based courses they attended, that they have shared good practices, in short, that they have experienced 21st century skills through experience and that they can be a role model for their students in this regard. TA- M said: "It is important for me to keep up with the ever-developing technology and not to fall behind Generation Z and the age. Acquiring technological knowledge that I can use in the field of teaching and improving myself in this field has increased my development as a teacher and my awareness of the world I live in." It is understood from his sentences that he focuses both on his field of expertise and 21st century themes such as global awareness, information literacy, technology literacy and flexibility.

3.3. Teachers' Evaluations of Abroad Courses According to National In-Service Trainings

The research also examined how the participants evaluated abroad courses compared to national in-service training and professional studies. As seen in Figure 4, when the participants' opinions were subjected to content analysis, three themes were identified: i) similarities, ii) differences and iii) suggestions.

Under the theme of "similarities", four participants (TB-F; TC-F; TE-F; TF-M) stated that the teaching methods and training programs used in national in-service training on Web2 tools were like the methods used in courses abroad.

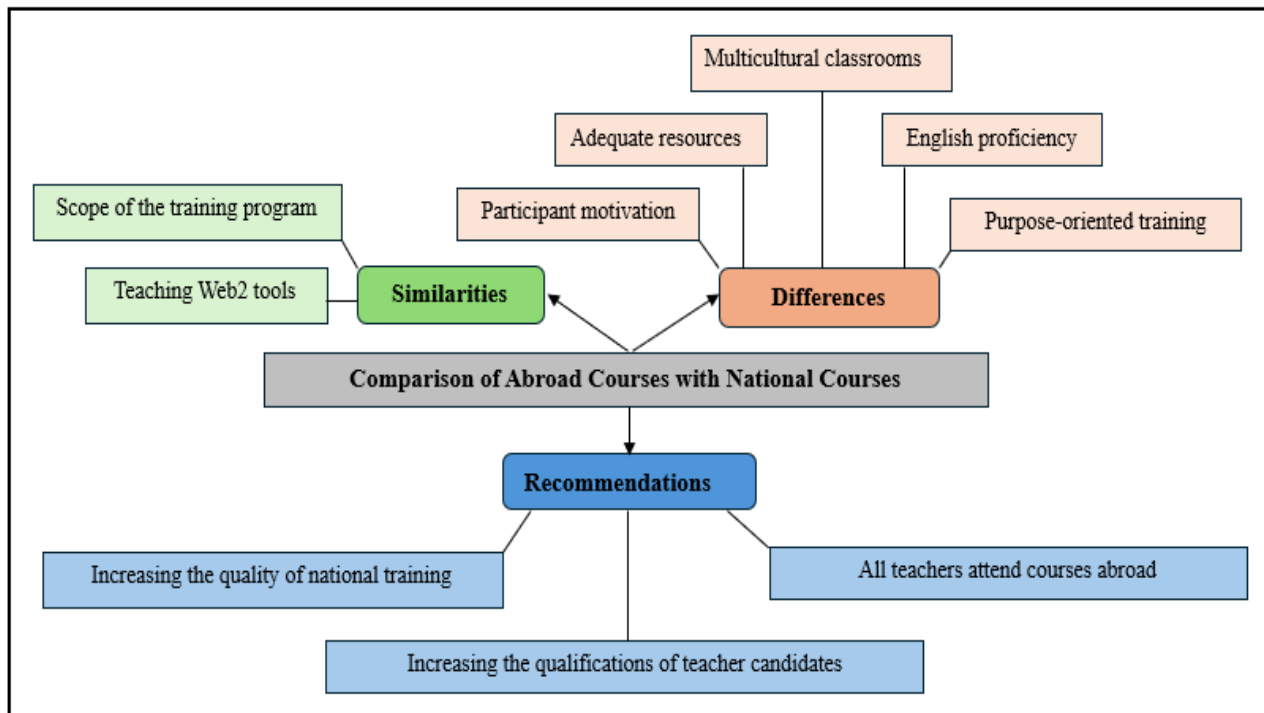


Figure 4. Evaluation of abroad courses according to national in-service trainings

Under the theme of “differences”, all of the participants explained that they had a high motivation to participate in abroad courses, and therefore their interest in learning was high during the course. In addition, all participants stated that the course center where they studied abroad was quite sufficient in terms of human and material resources. For example, four participants about the course center (TC-F; TD-F; TE-F; TF-M) stated that their employees are solution-oriented; three participants (TB-F; TD-F; TE-F) stated that in addition to in-service training, extracurricular activities were planned to facilitate familiarization with the environment and opportunities. Three participants (TC-F; TE-F; TF-M) stated that the content of the training and its presentation were planned has a qualified instructor; two participants (TA-M; TD-F) stated that technological facilities and material resources were sufficient; one participant (TB-F) stated that it was hygienic. One of the participants, expressed his opinions as follows (TD-F):

“Maybe seventeen of the twenty courses I attended in Turkey were courses where I just sat and listened. But we become more active in training abroad, we are the ones who do, we are the ones who solve, we are the ones who notice, and this awareness really gives strength to people. It becomes both personal and professional and more permanent.” (TD-F)

Another code that participants all agreed upon under the theme of differences is that the course consists of multicultural classes. Participants explained that being educated in the same classroom with an English-speaking instructor and colleagues from different cultures, teaching

with examples from different cultures and discovering common meanings in different societies, meeting new colleagues and learning good practices are among the different and positive features of abroad courses compared to national training. For example, TD-F expressed some of her views as follows: *“...of course we could get all the information online or in our own country. But it wouldn't be the same. We interacted with other European teachers, our mentor was foreign, we took a course in Spain and our mentor was Polish... this multicultural environment taught me a lot about people, countries, education systems, stories, relationships...”*

Other features that the participants found different from the courses they attended abroad compared to national in-service training and professional studies: It improves English proficiency, and the courses are purpose oriented. Four participating teachers (TB-F; TC-F; TD-F; TE-F) stated that the communication they established with both the trainees at the course center and the local people improved their English speaking skills and self-confidence; Two participating teachers (TA-M; TC-F) stated that, unlike the national ones, the course was presented professionally, without deviating from its purpose and as programmed.

Under the theme of “Suggestions”, all of the participants suggested that every teacher in the system be offered the opportunity to attend at least one course abroad. For example, TD-F suggested that the Ministry of National Education carry out a project on this issue. TA-M, suggested to make it possible for teachers to observe the lifestyle and educational practices in European countries. TF-M proposed that teachers in Türkiye should visit abroad

and gain an international perspective through such projects. Some of the thoughts of (TA-M), one of the participants, are as follows:

“Erasmus+ KA1 projects offer very important opportunities to increase teacher qualifications. Qualified teachers mean qualified education and training processes. Education in Europe, and therefore the qualifications of schools and students, can be increased and more teachers can be encouraged to participate in Erasmus mobility for new generations with 21st century skills.” (TA-M)

Five of the participating teachers (TA-M; TB-F; TD-F; TE-F; TF-M) stated that by increasing the quality of national teacher training and courses, teachers' experiences in different cities and their lives in cities are carried out with innovative approaches such as interactive, applied and learning communities. He proposed a plan that would enable them to see the Two participating teachers (TB-F; TC-F) suggested that teachers' competencies in carrying out Erasmus projects before service should be increased. For example, suggestions were made for TB-F teacher candidates to graduate with speaking, reading and writing skills in English, and for TC-F teacher candidates to graduate with the competencies of conducting multidisciplinary studies in addition to their field knowledge.

4. Discussion

The aim of this study was to determine the 21st century skills that teachers working in a secondary school experienced in the courses they attended in two European countries with an Erasmus+ KA101 project. It was to examine how these courses contributed to the development of teachers through a case study. Overall, the findings showed that the educational work that teachers were involved in abroad meant much more than participating in an in-service training activity. Moreover, the findings pointed out that KA101 projects of the Erasmus+ program, which allow school staff to attend courses abroad, should be an important component of teacher training and development in Türkiye, as in European Union member countries.

The teachers in the study learned communication, cooperation, creativity and innovation, which are described as social skills in the literature, in the first of the courses they attended in Spain and the Czech Republic. The second had a course curriculum that covered the incorporation of technology into educational environments. Teachers expressed their opinions that they gained experiences that could not be provided through any other training, thanks to the courses they attended. According to the findings, teachers stated that they improved their social, emotional, cognitive, technological, pedagogical, technical and language skills with the courses they attended abroad. From the findings, it was understood that teachers experienced experiences in all skill areas except "geography", one of the key themes of 21st century skills

defined within the P21 framework. In addition, it was found that teachers participated in a teacher training that differed from national in-service trainings in terms of characteristics such as being trained in a multicultural classroom, being able to communicate in English with course instructors and trainees from other countries, having a well-structured and purposeful course curriculum and having high motivation to internalize this curriculum. The study also found that the participants' professional development as well as their personal development was positively affected.

It is possible to come across studies in the literature those reaches similar results with the findings of this study. Some studies show that teachers improve their ability to communicate effectively and use the English language (Aslan-Bağcı et al., 2018), international networking (Vural et al., 2013) and self-confidence (Yavuz Konokman et al., 2015) through the activities, they participate in through Erasmus+ projects. In addition, in the impact analysis carried out regarding the results of Erasmus+ activities, it was determined that the self-confidence of the participants in the program improved (National Agency, 2017, p. 14). In a study conducted by Fansa (2021), as determined in this study, the language skills of teachers participating in Erasmus+ projects, such as communicating in English and contacting local languages; cognitive skills such as gaining different perspectives, collaborative learning, comparing different education systems; It has been determined that their social skills, such as recognizing different cultures and preventing prejudices, and their pedagogical skills, such as transferring their experiences to their students and being a role model for them, have improved. Kaynar-Cebeci and Alcı (2022) determined in their research that teachers were able to include the training they received through KA101 projects into their curriculum, thus ensuring greater participation of their students in classes. There are also findings in the literature that determines the negative experiences of teachers regarding abroad courses, such as finding the training content, training duration, and course instructors inadequate (Kaynar-Cebeci & Alcı, 2022), and not being able to provide professional development (Karakuş et al., 2017). However, in this study, no participant expressed negative opinions about their abroad course experiences and focused only on positive experiences. This situation was associated with the participants' high motivation to go abroad and study abroad.

Expectations from schools, which are still the most important institutions for students' learning, have changed considerably in the 21st century. Contrary to the past, students, parents, organizations and society demand from schools that students acquire social, cultural and emotional skills as well as cognitive skills from their early lives. It basically places the responsibility of meeting these demands and developing students in all aspects as role models on teachers. Teachers' ability to respond to the

changes and demands requires them to learn continuously, maintain the currentness of their competencies, and access effective professional development activities (Gür et al., 2023; Karjalainen et al., 2022; Rotherham & Willingham, 2009; Sancar et al., 2021). In this context, it is understood from the results of the research that unlike the low-impact in-service trainings applied in the professional development of teachers (Cilliers et al., 2020), project-based studies that make difference, have very positive reflections. The results of the project-based teacher training program carried out in Portugal to improve teachers' emotional literacy and creative thinking skills (Cristovao et al., 2020), and in Finland to improve their digital teaching and evaluation competencies (Nonmanut-Pongsakdi et al., 2021), exemplify this situation. In addition, for the trainings they attended in different countries, there are results in the literature that it has a positive effect on both the personal and professional development of teachers (Bozak et al., 2016; Fansa, 2021; Gürel & Aslan, 2022).

Abraham and von Brömssen (2018) states that teachers need face-to-face experiential learning with people, different from themselves, to develop intercultural skills. Studies aiming to determine teachers' wishes and needs regarding professional development studies (ÖRAV, 2021; TEDMEM, 2019) also show that teachers in Türkiye need training in which they can develop an inclusive understanding and experience 21st century skills in an environment outside their own schools and with different colleagues. Considering that almost all classes in Turkey, which has received intense immigration due to factors such as the war in the border neighbors and economic inadequacies since 2011, consist of students with cultural differences, it is important that teachers get educational opportunities in different cultures with Erasmus + KA101 projects and thus provide professional development, which will increase student outcomes. It can be said that it is very important for recovery.

The structured courses provided by the Erasmus+ KA101 program focus on a specific area that teachers need. The participants of this study attended two different courses that complement each other in the context of 21st century skills. Similar to this research, there are other studies examining the experiences of teachers from the courses they attended with Erasmus+ KA101 projects. For example, Blanco et al. (2021), in their study, observed observations of ten teachers about the training they attended about the Reggio Emilia approach in Italy with the Erasmus+ KA101 project, and Furka and Johnsen (2017) reported about the two-week course that four foreign language teachers attended to learn new approaches in foreign language teaching. Kaynar-Cebeci and Alcı (2022) examined the personal and professional achievements of teachers in the abroad course they attended on the use of technology in education and examined his professional achievements. The results of these studies show that teachers gain significant benefits for their development through courses

abroad, and that they experience experiences that cannot be experienced without being physically present, such as living in another country, communicating, getting to know the culture, sharing experiences with teachers from different countries, and exchanging ideas about good practices. According to Schleicher (2012), for teachers to provide their students with the skills of the age, to be a role model for them and to guide them, they must first be competent in these skills. As a matter of fact, three of the participants of this study (English, social studies and science teachers) had never been abroad before these courses. A teacher who teaches English, a global language, uses this language only with native speakers of Turkish throughout their undergraduate education and professional life and teaches it to their students in this way; and similarly, the fact that a social studies teacher, who conveys information to his students about the history, culture and geography of different countries as required by his curriculum, has not had physical contact with a country other than Türkiye before, can be described as a significant inadequacy in terms of teacher qualifications and the responsibility of being a role model to his students.

The qualities of teachers, the most important human resources of education systems, are embodied in educational practices and student outcomes (European Parliament [EP], 2008). For this reason, teacher qualifications are very important in raising students as healthy individuals with cognitive, physical, social and emotional skills appropriate to the requirements of the age. In the research, it was understood that teachers were able to transfer the gains they gained from courses abroad and the 21st century skills they experienced to the classroom environment. For example, it was concluded that they used technology more in their lessons, shared their observations of different cultures specific to their branches with their students, were able to make their students use different thinking styles, and were able to create teaching contents they designed themselves. In other words, it was observed that teachers went beyond the level of knowledge and achieved gains in skill level. One of Türkiye's important goals in education is to raise students as individuals with 21st century skills (Gelen, 2017; MoNE, 2017c, 2018) and to attain their deserved place in employment as a valuable member of the age they live in (Boyacı & Atalay, 2016). For this reason, teachers are expected to provide their students with 21st century skills as well as cognitive skills (MoNE, 2021b). Because, in addition to academic proficiency, students who have social and emotional skills such as problem solving, communication, cooperation, intercultural interaction, self-management, and leadership show high success and can have different career opportunities, including the international dimension (Başaran et al., 2021; Cristovao et al., 2020; Gürel & Aslan 2022; National Agency, 2017).

The findings of the research showed that teachers thought that the courses they attended abroad had significant

differences compared to national in-service training, but also similarities in some points. As a result of the research, it was understood that teachers' high motivation to participate in teacher training abroad, the multicultural education content of the courses they attended, and the sufficient human and material resources were the aspects that they found superior to national in-service training. The Ministry of National Education and its General Directorate of Teacher Training are mainly responsible for the education of teachers working in Turkey. In addition to the in-service trainings planned by the Ministry at the central and local level, teacher training is carried out through the Teacher Information Network (ÖBA) digital platform, which started operating in 2022. Thus, teachers in Turkey have the opportunity to continue their professional development with different techniques including face-to-face, blended, online and offline (MoNE, 2022b). However, research has shown that all these professional development activities are not effective enough and do not create satisfaction (Gültekin et al., 2018; Kahyaoğlu & Karataş, 2019). For this reason, the participants suggested in the study that every teacher in the education system should participate in a training study abroad at least once, and that teachers' pre-service English skills should be increased and their competencies in carrying out Erasmus+ projects should be increased. As a matter of fact, similar research has shown that teachers have found that the training they attended abroad during their undergraduate education improved their social skills (Gürel & Aslan, 2022), that they found the abroad courses they attended with Erasmus+ KA101 projects instructive and interesting, and that the curricula, educational materials, teaching methods and techniques of the courses met their expectations (Kaynar-Cebeci & Alci, 2022) also shows that they provide professional satisfaction (Reyes et al., 2021).

As a result, it can be said that one of the important tools that can be used in increasing teacher qualifications, ensuring their professional development and thus improving student outcomes are the projects to be carried out through the Erasmus+ program. Although teachers in the Turkish education system have important national training opportunities such as in-service trainings and online trainings, these are insufficient for the internationalization of teachers and schools. In addition to developing skills such as communication, collaboration, creativity, innovation and technology, teachers can get to know different cultures by taking part in that culture, share good practices with colleagues from other countries, create a network for future studies, and most importantly, become role models by transferring all these experiences to their students. In this way, they can carry themselves, their schools and thus their students to an international dimension.

Since the research was conducted with qualitative method and case study design, it does not aim to make generalizations. In order to generalize the research results,

it may be recommended to conduct quantitative research on larger groups in which teachers participating in courses abroad with Erasmus+ KA101 projects are determined by purposeful sampling. In this research, teachers' experiences regarding the achievements they gained in courses abroad were examined. Other studies can focus on how the achievements of teachers in courses abroad affect student outcomes. In addition, the subject of the study can be addressed in a broader perspective with different patterns of qualitative method and other data collection techniques. In addition, it may be suggested to adopt policies that will encourage teachers to participate in Erasmus+ projects and thus develop themselves and their students' 21st century skills. For example, the Europass documents that teachers have through Erasmus+ projects can be made one of the scoring criteria in their appointment as school administrators and their advancement in the career stages of specialist teaching and head teaching. Teachers' participation in Erasmus+ projects during their undergraduate education and their foreign language proficiency may provide an advantage in being appointed to the profession.

Although important results were obtained regarding how the abroad courses, they participated in the research affected teachers' 21st century skills and their personal and professional development, the research also has some limitations. There is a possibility that the researcher himself may have a bias due to his involvement in Erasmus+ projects. In addition, there is a possibility that participants may offer opinions that would please the author. However, since the researcher has conducted qualitative research before, he is very experienced in controlling his biases, and the researcher has taken the necessary precautions to control these biases. Another limitation of the research is related to the collection of data. In the study, data were obtained through participant diaries and semi-structured interviews. Not conducting focus group interviews during the data collection phase can be explained as a limitation. The research was conducted in a holistic single case study design. The limited number of studies that can compare the results of holistic single case studies can be considered among the limitations of the study. In addition, Furka and Johnsen (2017) conducted a research with teachers participating in Erasmus+ KA101 projects and conducted a psychological coaching session in the form of a reflective interview with the participants after analyzing the data. Thus, it increased the participants' experiences from the emotional dimension to the cognitive dimension and increased the participants' awareness of the consequences of their experiences. In this study, the fact that the researcher is an experienced psychological counselor allows him to conduct a similar psychological coaching session with the participants. The fact that a similar application was not carried out in the research can be stated as a limitation.

Author's Note : The author would like to thank the participants who selflessly presented their opinions, the Turkish National Agency for allowing participants to attend courses abroad, and the European Union for supporting this research by financing the courses abroad.

Author Contributions : All processes of the research were carried out by the researcher.

Funding : This research was supported by the European Union within the scope of the Erasmus+ project numbered 2020-1-TR01-KA101-091154.

Conflict of Interest : The researcher declares that there is no conflict of interest.

Data Accessibility : The research data can be accessed via the researcher's e-mail address upon request by the researchers.

References

- Abraham, G. Y., & von Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: Student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry*, 9(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428035>
- Akar, H. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 139-177). Anı Yayınları.
- Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/1028315301151002>
- Asenjo, J. T., & Gómez, F. A. (2020). Education and Europeanism, a transnational meeting itinerary. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 14-31. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26145>
- Aslan-Bağcı, Ö., Erdem, S., & Erişen, Y. (2018). Erasmus+ KA103 hareketlilik programının öğrenci ve koordinatör görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 54-76.
- Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayılık, F., & Vural, Ö. F. (2021). Ar-ge çalışmalarının okullar üzerindeki etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183-200. <https://doi.org/10.47714/uebt.978486>
- Blanco, R. L., Lazano C. I., & Iglesias M. M. (2021). Teacher training through the ERASMUS+ program: Innovative educational practices in Reggio Emilia teachers. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1985-1993. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-066>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (3rd ed.). Pearson.
- Boyacı, S. D. B., & Atalay, N. (2016). A scale development for 21st century skills of primary school students: A validity and reliability study. *International Journal of Instruction*, 9(1), 133-148.
- Bozak, A., Konan, N., & Özdemir, T. (2016). Avrupa Birliği eğitim programlarına katılmış maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu programların etkililiğine ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi GUEJISS*, 7(15), 1-23. <https://doi.org/10.17823/gusb.192>
- Cilliers, J., Fleisch, B., Prinsloo, C., & Taylor, S. (2020). How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching. *Journal of Human Resources*, 55(3), 926-962. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538R1>
- Council of Higher Education. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- Council of Higher Education. (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitapevi Yayınları.
- Cristovao, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, 4(160), 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00160>
- Dalton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Pota, V., Boxer, M., & Pajpani, A. (2013). *Varkey Gems Foundation 2013 global teacher status index*. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/63812/1/2013+Global+Teacher+Status+Index+I.pdf>
- Elekoğlu, F., & Demirağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 101-117.
- Erten, P. (2022). Meslek liselerinin 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri kapsamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 261-291. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10702>
- European Commission. (2018). *The Erasmus impact study regional analysis. A comparative analysis of the effects of Erasmus on the personality, skills and career of students of European regions and selected countries*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/46bd1ebb-b2db-11e6-9e3c-01aa75ed71a1>
- European Commission. (2022). *Erasmus+ programme guide*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/erasmus-programme-guide>
- European Parliament. (2008). *Report on improving the quality of teacher education*. (2008/2068(INI)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0304_EN.html
- Fansa, M. (2021). Erasmus+ projesinde gençlik çalışanı rolünde öğretmen olmak. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(4), 427-446. <https://doi.org/10.34056/aujef.944872>
- Furka, I., & Johnsen, B. (2017). The effect of short term Erasmus+ teacher training courses on foreign language teachers' personal and professional competences-the case of four teachers. *WoPa LP*, 11(46), 46-59.
- Gelen, İ. (2017). P21 program ve öğretimde 21. Yüzyıl becerileri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gültekin, M., Güvey-Aktay, E., & Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 482-513.

- Gür, H., Güler, Z., Genç, C. B., Güngör-Cabbar, B., & Karamete, A. (2023). 21. yy becerileri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 215-232. <https://doi.org/10.25092/baunbed.1189613>
- Gürel, E., & Aslan, B. (2022). Internationalizing teacher education: What is the Erasmus Exchange program's contribution in Turkey? *Higher Education Studies*, 12(1), 131-154. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n1p131>
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051590>
- Ivrendi, A., Cevher-Kalburan, N., & Şimşek, Z. C. (2022). Experiences of preschool teachers in the professional development program of children's self-regulation skills. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(3), 309-330.
- İncik-Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020...-638602>
- Kahyaoglu, R. B., & Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220.
- Karakuş, F., Yeşilpınar-Uyar, M., & Balbağ, N. L. (2017). Determining teachers' educational needs regarding school education projects within the scope of Erasmus+ Programme. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 32-43. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2653>
- Karjalainen, S., Åhlander, V. L., Sahlén, B., & Houmann, A. (2022). Teachers' descriptions of classroom communication after an SLP-led in-service training. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 48(3), 137-145. <https://doi.org/10.1080/14015439.2022.2043431>
- Kaynar Cebeci, E., & Alcı, B. (2022). Okul eğitimi personel hareketliliği programının (Erasmus+ KA101) değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi IJSS*, 6(25), 29-55. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.25.3>
- Kıyasoglu, E., & Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7, 240-261. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Macia, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Ministry of National Education. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/1111_5355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKL_ERY.pdf
- Ministry of National Education. (2017b). Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174_415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf
- Ministry of National Education. (2017c). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/181600_03_basin_aciklamasi-program.pdf
- Ministry of National Education. (2018). 2023 Eğitim vizyonu açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr>
- Ministry of National Education. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105_347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf
- Ministry of National Education. (2021a). 20. Milli Eğitim Şûrası. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144_118_Yuzyuze_Egitime_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf
- Ministry of National Education. (2021b). OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye ön raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170_836_No19_-OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf
- Ministry of National Education. (2022a). Milli eğitim istatistikleri 2021/2022. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/151425_58_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf
- Ministry of National Education. (2022b). Güncel eğitim politikaları ve 20. Milli Eğitim Şûrası tavsiye kararları. <http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/guncel-egitim-politikalari-/index.html>
- Ministry of National Education (2024). Teaching profession law. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Neuendorf, K. A., & Kumar, A. (2016). Content analysis. In G. Mazzoleni (Ed.), *The international encyclopedia of political communication* (pp. 1-10). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc065>
- Nonmanut-Pongsakdi, N., Kortelainen, A., & Veermans, M. (2021). The impact of digital pedagogy training on in-service teachers' attitudes towards digital technologies. *Education and Information Technologies*, 26, 5041-5054. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10439-w>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Öğretmen Akademisi Vakfı. (2021). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine erişim tercihleri araştırması. https://www.orav.org.tr/files/ugd/9d3e88_c6dba737a2d5_4499b725bef5a83fafa9.pdf

- Özdemir, N. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Frameworks & resources. Battelle for kids*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün, S.B. Demir). Pegem Akademi.
- Reyes, L. B., Cabezas, I. L., & Martinez, M. J. I. (2021). Formación del profesorado a través del programa ERASMUS+: las prácticas educativas innovadoras en los docentes de Reggio Emilia. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1985-1993. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-066>
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
- Salcedo-López, D., & Cuevas-López, M. (2021). Analysis and assessment of new permanent teacher training activities under the Erasmus+ Program from the perspective of the participants of Spain in times of COVID-19. *Sustainability*, 13, 11222. <https://doi.org/10.3390/su132011222>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>
- Şengül, S., & Acar, O. K. (2021). Türkiye'de kişisel gelişim alanının tarihçesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 219-235. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.768236>
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tican, C., & Deniz, S. (2019). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 181-197. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.181>
- Turkish Industrialists and Businessmen Association. (2014). *STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması*. TUSIAD. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8054-stem-alaninda-egitim-almis-igucune-yonelik-talep-ve-beklentiler-arastirmasi>
- National Agency. (2017). *Erasmus'tan Erasmus+'a 30 yılın hikayesi*. Türkiye Ulusal Ajansı. <https://www.ua.gov.tr/media/fejdp0rl/erasmus-30-y%C4%B1l.pdf>
- National Agency. (2021). *ERASMUS+ Türkiye Ulusal Ajansı ile eğitim, gençlik ve sporda Avrupa fırsatları*. Türkiye Ulusal Ajansı. <https://www.ua.gov.tr/Media/0rxlmzlp/Erasmus-Genel-Bros-on-04.10.2021>
- National Agency. (2022). *2022 yılı okul eğitimi kısa dönemli öğrenci ve personel hareketliliği (Ka122-SCH)*. Türkiye Ulusal Ajansı. www.ua.gov.tr/media/bxtldcng/2022-ka122-sch-basvuru-bilgi.pdf
- Uyar, A., & Çiçek, B. (2021). Farklı branş öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.21733/ibad.822410>
- Vural, S. M., Polatoğlu, Ç., & Griffith, L. A. (2013). Learning with different cultures in high education; an LLP Erasmus intensive programmed "Cultural Layers of Public Space". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89(10), 418-421. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.870>
- Yavuz Konokman, G., Akay, C., & Demircioğlu, T. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme projelerine bakışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 773-790.
- Yayla, E. (2022). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin, bazı demografik özelliklere göre değişimi ve fizik dersi başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2021). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri* [Yayınlanmamış doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



Transformation of the Teaching Profession in Turkey with ChatGPT: Opportunities and Challenges

Mustafa Taktak¹

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1413502

Received: 02.01.2024

Revised: 29.08.2024

Accepted: 30.08.2024

Keywords:

ChatGPT,
Teacher,
Türkiye,
Opportunity,
Difficulty

ABSTRACT

ChatGPT is an artificial intelligence-based text generation tool. It is used in education to improve teachers' text writing, content planning and language skills. This study aims to qualitatively evaluate teachers' perceptions and experiences regarding the application of ChatGPT in education. In the research, semi-structured interviews were conducted with 21 teachers. The data was analyzed using the content analysis method. Findings showed that ChatGPT creates a personalized, collaborative and content-rich learning environment by providing 24/7 feedback to students and teachers. Additionally, it has been determined that ChatGPT contributes to the development of text writing and language skills. However, it has also been revealed that ChatGPT has some negative aspects in terms of ethical, commercial, contextual and psychological aspects. These negative aspects include ethical issues such as privacy, security, plagiarism, cyber addiction, discrimination and prejudice. This study is one of the first to investigate the potential and challenges of ChatGPT in education from the perspective of teachers, highlighting the need for further research in this area.

Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin ChatGPT ile Dönüşümü: Fırsatlar ve Zorluklar

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1413502

Yükleme: 02.01.2024

Düzeltilme: 29.08.2024

Kabul: 30.08.2024

Anahtar Kelimeler:

ChatGPT,
Öğretmen,
Türkiye,
Fırsatlar,
Zorluklar

ÖZ

ChatGPT, yapay zekâ tabanlı bir metin üretme aracıdır. Eğitimde, öğretmenlerin metin yazma, içerik planlama ve dil becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışma, ChatGPT'nin eğitimdeki uygulamasına ilişkin öğretmenlerin algı ve deneyimlerini nitel olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, 21 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, ChatGPT'nin öğrencilere ve öğretmenlere 7/24 geri bildirim imkânı sağlayarak, kişiselleştirilmiş, işbirlikçi ve zengin içerikli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca, ChatGPT'nin metin yazma ve dil becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, ChatGPT'nin etik, ticari, bağlamsal ve psikolojik açılardan bazı olumsuz taraflarının olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz taraflar mahremiyet, güvenlik, intihal, sanal bağımlılık, ayrımcılık ve önyargı gibi etik konuları kapsamaktadır. Bu çalışma, ChatGPT'nin eğitimdeki potansiyelini ve zorluklarını öğretmenlerin bakış açısıyla araştırılan ilk çalışmalardan biri olup, bu alanda daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

1. Giriş

Eğitim ve yapay zekâ (AI) arasındaki ilişki, son yıllarda akademik ve toplumsal alanlarda yoğun ilgi ve tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Yapay zekânın gelişimi, işgücü piyasasının dinamiklerini yeniden şekillendirirken, bu dönüşüm eğitim amaçlarını, içeriklerini ve yöntemlerini de dönüştürmektedir (Mhlanga, 2023). Bu bağlamda, geleceğin toplum dinamiklerine uyum sağlayabilecek beceri ve yeterliliklere sahip bireyler yetiştirme amacı, eğitimin rolünü ve önemini daha belirgin hale getirmektedir (Balyer ve Öz, 2018). Dolayısıyla, yapay zekânın potansiyelini, sınırlarını ve etik sorunlarını anlamak, eğitim alanında kritik bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma, yapay zekâ alanında faaliyet gösteren OpenAI şirketinin 2022 yılında piyasaya sürdüğü ChatGPT adlı uygulamanın eğitim bağlamında değerlendirilmesini hedeflemektedir. ChatGPT, genel amaçlı bir sohbet robotu olarak tanımlanmakta ve insan benzeri metinler üretmek üzere tasarlanmış kapsamlı bir dil modeli olarak nitelendirilmektedir (Aljanabi, 2023). Doğal dil işleme ve anlama yetenekleri sayesinde, ChatGPT çeşitli konularda doğal, açık uçlu ve tutarlı konuşmalar yapabileceği kapasitesine sahiptir (Zhai, 2021). Eğitim ve öğretim süreçlerinde çok yönlü özelliklere sahip olan ChatGPT, ders planı hazırlama, test sorularını çözme, metin üretme, özet çıkarma ve çeviri yapma gibi çeşitli uygulama alanları sunmaktadır.

Ancak, eğitim alanındaki bu avantajların yanı sıra bazı dezavantajlar ve potansiyel riskler de mevcuttur. Bu dezavantajlar arasında, üretilen metinlerin doğruluk ve güvenilirlik düzeyinin düşük olması, etik ve yasal sorumlulukların belirsizliği, eğitimde intihal oranını artırma potansiyeli ve öğretmenlerin rollerini değiştirme veya riske sokma olasılığı yer almaktadır. ChatGPT'nin eğitim amaçlı kullanımı hakkında literatürde çeşitli olumlu ve olumsuz görüşler bulunmaktadır. Bu nedenle, bu uygulamanın eğitimdeki potansiyelini daha derinlemesine anlamak için mevcut özelliklerinin medya raporlarından öteye geçen bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. ChatGPT'nin gerçek performansını ortaya koymak için ampirik verilere dayalı araştırmalar yapılması gerekmektedir.

1.1. Yapay Zekânın Eğitimde Kullanımı

Yapay zekâ (AI), insan benzeri zekâ davranışlarını sergileyen bilgisayar sistemleri olarak tanımlanır ve bu sistemler, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, algılama ve dil anlama gibi bilişsel işlevleri başarıyla gerçekleştirmektedir (Qasem, 2023). Yapay zekâ araştırmalarının temelleri, 1950'lerde Alan Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusunu ortaya atmasıyla atılmıştır. Turing, makinelerin insanlar gibi düşünebilme kapasitesine sahip olup olamayacağını araştıran ilk bilim insanlarından biridir. Bu bağlamda, 1956'da düzenlenen Dartmouth Konferansı, yapay zekâ araştırmalarının resmi

olarak başlaması kabul edilir ve bu konferans, John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude Shannon gibi öncü araştırmacıları bir araya getirmiştir (Akman ve Blackburn, 2000). Yapay zekâ, 1960'lar ve 1970'ler boyunca sembolik yapay zekâ ve uzman sistemler gibi erken dönem yaklaşımlarla ilerlemiştir. Ancak, 1980'ler ve 1990'larda yapay zekâ araştırmaları bir duraklama dönemine girmiştir. 21. yüzyılın başlarından itibaren, büyük veri, hesaplama gücündeki artış ve yeni algoritmaların gelişimi sayesinde yapay zekâ yeniden ivme kazanmıştır. Özellikle derin öğrenme ve makine öğrenmesi teknikleri, bu dönemde yapay zekâ araştırmalarına yeni bir boyut kazandırmıştır.

Yapay zekâ teknolojileri, eğitimde geniş bir yelpazede kullanılabilir potansiyele sahiptir. Bu potansiyel, eğitim süreçlerini daha etkili, verimli ve kişiselleştirilmiş hale getirebilir. Örneğin, yapay zekâ, öğrenme analitiği ve kişiselleştirilmiş öğrenme alanlarında önemli katkılar sunarak eğitimde bir dönüşüm süreci sağlamaktadır. Yapay zekâ ve doğal dil işleme (NLP) arasındaki ilişki ise eğitimdeki bu dönüşümün merkezinde yer almaktadır. Yapay zekâ, insan benzeri zekâ davranışlarını sergileyen bilgisayar sistemleri geliştirmeyi amaçlarken, NLP, bu sistemlerin insan dilini anlama, yorumlama ve üretme yeteneklerini kapsar (Alhawiti, 2014). NLP, yapay zekânın alt bir alanı olarak kabul edilir ve dilin karmaşıklığını bilgisayarlara öğretmeyi amaçlar (Alqahtani vd., 2023). Ayrıca, metin analizi ve özetleme teknikleri, öğrencilere akademik metinleri daha hızlı ve verimli bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilir. Bu uygulamalar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini optimize etmeyi amaçlar ve öğretmenlerin iş yükünü azaltarak onların daha stratejik görevlerde zaman harcamalarına olanak tanır. Örneğin, otomatik metin özetleme teknikleri, öğrencilere akademik metinleri daha hızlı ve verimli bir şekilde anlama imkânı sağlar.

ChatGPT, yukarıda belirtilen özellikler nedeniyle eğitim örgütlerinde de büyük ilgi görmektedir. Eğitim örgütlerinin toplumun her alanıyla doğrudan veya dolaylı olarak iletişim içerisinde olması ChatGPT'nin farklı eğitim ortamlarına entegre edilmesini hızlandırmıştır. Bu durum bazı tartışmaları da beraberinde getirmiştir. ChatGPT uygulamalarının eğitime entegrasyonunun olumlu ve olumsuz etkilerini inceleyen araştırmacılar, bu alanda karşılaşılan endişeleri de ortaya koymuşlardır (Day, 2023; De Castro, 2023; Farrokhnia vd., 2023; Mhlanga, 2023; Su ve Yang, 2023). Yapay zekâ sistemlerinin doğruluk ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi, verilerin gizliliği ve güvenliği, algoritmik önyargılar ve intihal gibi sorunlar, yapay zekânın eğitimde kullanımıyla ilgili tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, yapay zekâ uygulamalarının eğitimde etkin ve etik bir şekilde kullanılabilmesi için, bu teknolojilerin sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ ve doğal dil işleme (NLP) teknolojileri, eğitim alanında devrim yaratma

potansiyeline sahiptir. Bu teknolojilerin doğru ve etik bir şekilde uygulanması, eğitim süreçlerini daha etkili, verimli ve kişiselleştirilmiş hale getirebilir. Ancak, mevcut literatürde ChatGPT gibi uygulamaların eğitimdeki etkileri ve potansiyeli üzerine yapılan çalışmaların çoğu, genellikle teorik incelemelerle veya medya raporlarından hareketle elde edilen değerlendirmelerle sınırlıdır. Bu nedenle, bu alandaki bilgi boşluğunu doldurmak amacıyla, öğretmenlerin ChatGPT ile etkileşimleri üzerine odaklanan ve onların bu teknolojiye dair deneyim ve görüşlerini derinlemesine ele alan çalışmalar büyük bir gereklilik arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın amacı, ChatGPT ile etkileşimde bulunan öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin deneyim ve görüşlerini tespit ederek, bu alandaki mevcut literatüre katkıda bulunmak ve özellikle eğitimde yapay zekâ uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik iyileştirme önerilerini ortaya koymaktır. Bu sayede, ChatGPT'nin eğitimdeki potansiyelini anlamada daha derinlemesine bir kavrayış geliştirilecek ve öğretmenlerin bu teknolojiye yönelik geri bildirimleri ışığında gelecekteki eğitim uygulamaları şekillendirilecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ChatGPT'nin eğitim uygulamalarında öğretmenlere sağladığı fırsatlar nelerdir?
2. ChatGPT'nin eğitim uygulamalarında öğretmenlere oluşturduğu zorluklar nelerdir?

2. Yöntem

2.1.Desen

Bu çalışma, nitel araştırma paradigması çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, katılımcıların ChatGPT ile ilgili deneyimlerini ve algılarını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Yin (2013) durum çalışmasını, bir olguyu kendi bağlamı içinde çok boyutlu ve sistematik bir biçimde analiz etme, yorumlama ve tanımlama süreci olarak tanımlamaktadır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemini araştırmacı önceden belirlenmiş kriterlere uygun olan durumları incelemek üzere seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 120). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki kamu ve özel okullarda görev yapmakta olan ve yapay zekâ uygulaması olan ChatGPT'yi aktif bir şekilde kullanan 21 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Ayrıca çalışma grubu büyüklüğü için veri doyumu noktası kriter olarak belirlenmiştir. Veri doygunluğu; katılımcıların sorulara verdiği yanıtların aynı olmaya başlamasıyla (tekrarlanmasıyla) sürecin tamamlanıp çalışma grubu büyüklüğünün belirlendiği anlamına gelmektedir (Merriam, 2015, s. 100).

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Kategoriler	Frekans
Yaş	25 yaş altı	2
	25-35 yaş	12
	35-45 yaş	5
	45 yaş üstü	2
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	17
Teknolojik cihazları kullanma düzeyi	Kötü	0
	Orta	8
	İyi	13
Eğitim sürecinde ChatGPT'yi kullandığı araçlar	Yalnızca bilgisayar	6
	Yalnızca telefon	5
	Bilgisayar ve telefon	10

Araştırmaya dâhil edilen 21 öğretmenin cinsiyet dağılımı 4 kadın ve 17 erkek şeklindedir. Ayrıca katılımcıların teknolojik araçlara hâkimiyet düzeyleri yüksektir ve eğitim süresince ChatGPT'yi hem masaüstü hem de mobil cihazlarda etkin bir şekilde kullanmışlardır.

2.3.İşlem

Yapay zekâ uygulaması ChatGPT'yi aktif olarak kullanan 21 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, görüşmeler sırasında yanıtlarını özgürce ifade edebilmeleri için rahat bir ortam oluşturulmuştur. Görüşme formunun basılı versiyonu kullanılarak yürütülen bu süreçte, her bir görüşme yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından birebir yürütülmüş, verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşme sırasında notlar alınmış ve ses kayıtları tutulmuştur. Katılımcılara, çalışmanın amaçları ve veri kullanım süreci hakkında detaylı bilgi verilmiş; ayrıca gönüllü katılım esas alınarak etik ilkelere uygun şekilde onamları alınmıştır.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurulu'nun 02/01/2024 tarihli, E-68465814-302.08.01-128431 sayılı kararıyla alınan izinle gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, literatürdeki benzer çalışmalar incelenerek ve araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmıştır. Formda, öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını kullanma deneyimlerini ve bu deneyimlerin kendi branşlarına katkılarını derinlemesine incelemek amacıyla iki temel ve iki ek sorudan oluşan toplam dört soru yer almıştır. Sorular, katılımcıların yapay zekâ uygulamaları ile ilgili deneyimlerini kapsamlı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde açık uçlu olarak tasarlanmıştır.

2.5. Veri Analizi

Görüşme formu aracılığıyla elde edilen yanıtlar, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, görüşme formlarına numaralar verilmiş ve her bir soru için ayrı bir Word belgesi hazırlanmıştır. Veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak detaylı bir şekilde incelenmiş ve NVIVO 12.0 Nitel Veri Analiz Programı kullanılarak kodlanmıştır. Kodlar arasındaki ilişkiler temel alınarak tematik analiz yapılmıştır.

Analiz sürecinde elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar, nitel araştırma uzmanı olan üç bağımsız değerlendiriciye gönderilmiş ve bu uzmanlarla yapılan odak görüşme sonucunda görüş birliği sağlanmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların deneyimleri "İnovatif Yöntemler," "Etkinlikler" ve "Zorluklar" başlıkları altında üç ana temada toplanmıştır. Alt temaların ve temaların ayrıntılı açıklamaları bulgular bölümünde sunulacaktır.

2.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının bulguların doğruluğunu ve geçerliliğini belirli süreçler ve teknikler aracılığıyla teminat altına alma sorumluluğunu ifade eder. Bu bağlamda, geçerlik, araştırmanın bulgularının hem içsel (bulguların araştırmanın amacına uygunluğu) hem de dışsal (bulguların genellenebilirliği) tutarlılığını sağlama zorunluluğunu vurgular. Güvenirlik ise, araştırmanın yöntem ve uygulama tutarlılığının sürekliliğini, yani araştırmanın tekrarlandığında benzer sonuçlar üretip üretmeyeceğini ifade eder (Dede, 2017). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik değerlendirmeleri, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak titizlikle ele alınmıştır. Geçerlik kapsamında, özellikle "aktarılabirlik" kriteri doğrultusunda, araştırmanın bağlamı ve katılımcıların demografik özellikleri ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

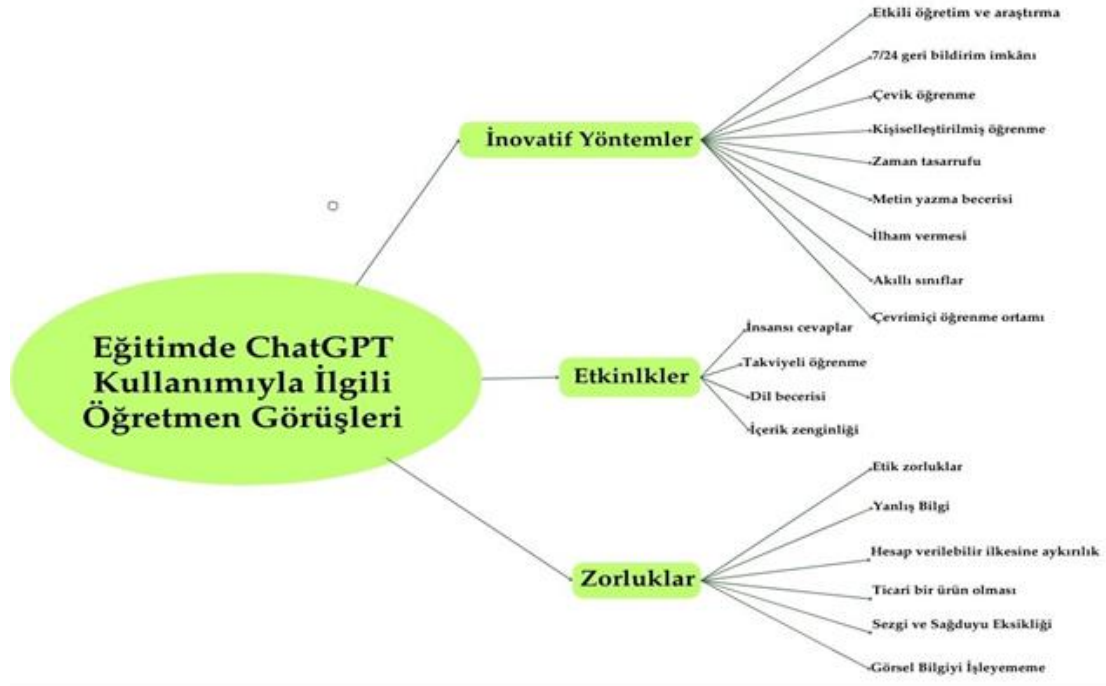
Veri toplama yöntemleri, oturumların sayısı, süresi ve katılımcıların seçimi gibi hususlar, araştırmanın diğer bağlamlarda nasıl uygulanabileceğine dair ayrıntılı bilgi vermek amacıyla detaylandırılmıştır. Bu bilgiler, bulguların farklı bağlamlarda benzer şekilde elde edilme olasılığını değerlendirmek için kritik öneme sahiptir.

İnanırcılık kriteri doğrultusunda, katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılımını sağlamak için gerekli önlemler alınmış ve bu katılımcıların görüşlerinin araştırmanın ana sorularıyla uyumlu olup olmadığını doğrulamak amacıyla katılımcı doğrulaması yapılmıştır. Ayrıca, veri toplama süreci katılımcıların uygunluklarına göre esnek bir şekilde planlanmış, böylece katılımcıların doğal ve rahat bir ortamda bilgi paylaşmalarını teşvik edilmiştir.

Güvenirlik kapsamında ise, veri analizinde elde edilen bulguların tutarlılığını sağlamak amacıyla detaylı bir kodlama süreci izlenmiştir. Kodlama süreci, bağımsız araştırmacılar tarafından tekrarlandığında tutarlı sonuçların elde edilip edilmediğini kontrol etmek için çapraz kontrol yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, eğitim alanında yapay zekâ kullanımı üzerine çalışan iki uzman akademisyenle görüşme formu üzerinden bir değerlendirme yapılmış ve bu uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Nitel araştırma deneyimi bulunan üç uzmandan alınan görüşler, bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla dikkate alınmış ve araştırmanın sonuçlarına yansıtılmıştır.

3. Bulgular

Öğretmenlerin ChatGPT kullanımına ilişkin görüşleri, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi sonucunda, öğretmenlerin ChatGPT kullanımı ile ilgili alt temalar ve bunlara bağlı kodlar belirlenmiştir. Bu alt temalar ve kodlar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Alt tema ve kodlar

Araştırmanın analiz aşamasında, öğretmenlerin ChatGPT kullanımına ilişkin görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar: İnovatif Yöntemler, Etkinlikler ve Zorluklardır. Her bir temaya ait alt temalar ve frekans dağılımları ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

İçerik Analizi Sonucunda Ulaşılan Alt Temalar, Kodlar ve Frekanslar

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
İnovatif Yöntemler	Etkili öğretim ve araştırma	8
	7/24 geri bildirim imkânı	6
	Kişiselleştirilmiş öğrenme	11
	Zaman tasarrufu	4
	Çevik öğrenme	1
	Metin yazma becerisi	7
	İlham vermesi	3
	Akıllı sınıflar	2
	Çevrimiçi öğrenme ortamı	6
	Etkinlikler	İnsansı cevaplar
Takviyeli öğrenme		2
Dil becerisi		9
İçerik zenginliği		4
Zorluklar	Etik zorluklar	14
	Yanlış bilgi	10
	Hesap verilebilir ilkesine aykırılık	1
	Ticari bir ürün olması	3
	Sezgi ve Sağduyu Eksikliği	2
	Görsel bilgiyi işleyememe	2

3.1.İnovatif Yöntemler Teması

İnovatif yöntemler teması 9 alt temadan oluşmaktadır. Bunlar “7/24 geri bildirim imkânı, Kişiselleştirilmiş öğrenme, Etkili öğretim ve araştırma, Zaman tasarrufu, Çevik öğrenme, Metin yazma becerisi, İlham vermesi, Akıllı sınıflar, Çevrimiçi öğrenme ortamı” alt temalarıdır. Bu alt temalarla ilgili öğretmen görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir.

3.1.1. 7/24 geri bildirim imkânı

ChatGPT kullanıcılarına zaman ve mekân fark etmeksizin içerik üretme imkânının belirtildiği bu alt tema 8 frekans dağılımına sahiptir. Bu alt temayla ilgili katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Teneffüste bazen öğrencilerle ChatGPT’yi ziyaret ediyoruz. Güzel bir sohbet ortamı oluyor. Her şeye söyleyecek bir cevabı var bu arkadaşım” (K2)

“Öğrenciler öğretmene bir soru sorduklarında aldıkları psikolojik tepkiye göre ikinci soruyu sorduklarımı düşünüyorum. Enerji dolu bir şekilde cevap verdiğimde öğrenci daha çok konuşmak istiyor. Bu uygulama yorulmak nedir bilmediği için sürekli cevap verebiliyor” (K18)

“Öğrenciler bizim tepkilerimize göre anlamadıklarını sorma gayreti gösteriyor. İkinci soruda ‘az önce söyledim’ gibi bir tepki sorunun devam etmesini engelliyor. Bu uygulama bu konuda bizden iyi. Çünkü sinirlenmiyor” (K17)

3.1.2. Kişiselleştirilmiş öğrenme

ChatGPT kullanıcılarının kendilerine uygun olan öğrenme yöntemlerini seçmelerine imkân tanıdığı bu alt tema ise 11 frekans dağılımına sahiptir. Bu alt temayla ilgili katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

“Öğrencilere anlattığım derslerde ödev vereceğim zaman özgün içerik bulamada zorlanıyordum. Hatta epey zaman harcıyordum. Bir arkadaşım bu uygulamayı önerdi. Başta saçma cevaplar vereceğini düşündüğüm için önyargılıydım. Yaklaşık 4 aydır kullanıyorum. Türkçe öğretmeni olarak kompozisyon, küçük denem türü, hikâyeler vs. çok ciddi içerikler aldım. Öğrencilerimin derse ilgisini arttı diye düşünüyorum” (K19)

“ChatGPT’nin gelecekte farklı kademedeki öğrencilere özel öğretmen gibi destek vereceğini düşünüyorum. Sosyal bilgiler öğretmeni 5 sınıftan 8 sınıfa kadar her seviyedeki öğrenci bireysel başarısını çok rahat bu uygulama ile artırabilir” (K9)

3.1.3. Zaman tasarrufu

ChatGPT kullanıcılarının aradıkları bilgilere hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmalarını, gereksiz aramalardan ve tekrarlardan kurtulmalarını, iş akışlarını optimize etmelerini ve verimliliklerini artırmalarını sağlayan bu alt temayla ilgili öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Matematik öğretmeni olarak konu bittikten sonra küçük sınavlar ciddi öğretici oluyor. Bunu her sınıf için yapmak çok zamanı alıyor. ChatGPT’den bu konuda yardım alıyorum” (K17)

“Öğretmenlerin öğretme iş yükünü hafiflettiği için eğitim yönünü güçlendirmek için bir fırsat olarak değerlendiriyorum” (K1)

“Öğrencilere anlattığım derslerde ödev vereceğim zaman özgün içerik bulamada zorlanıyordum. Hatta epey zaman harcıyordum. Bir arkadaşım bu uygulamayı önerdi. Başta saçma cevaplar vereceğini düşündüğüm için önyargılıydım. Yaklaşık 4 aydır kullanıyorum. Türkçe öğretmeni olarak kompozisyon, küçük denem türü, hikâyeler vs. çok ciddi içerikler aldım. Öğrencilerimin derse ilgisini arttı diye düşünüyorum” (K19)

3.1.4. Çevik öğrenme

ChatGPT, kullanıcıların zorlandıkları veya ilgi duydukları konulara odaklanmalarına, öğrenme süreçlerini takip etmelerine ve geri bildirim almalarına yardımcı olduğu için çevik bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğretmenlerin bu alt temayla ilgili düşüncelerinin bazıları şu şekildedir:

“Bilgiye ulaşmak bu uygulama ile eskiye kıyasla birkaç dakika sürüyor. Ben hem bize hem de öğrencilere çok daha fayda getireceğini düşünüyorum” (K15)

“Ben öğretmenliğe yeni başladım. ChatGPT birçok noktada bana kıdemli öğretmenler kadar olmasa da ciddi yardımı oldu” (K10)

3.1.5. Metin yazma becerisi

ChatGPT, kullanıcılarına e-posta yazmak, ders planı oluşturmak, akademik bir metin hazırlamak veya bilgi yarışması için bir test hazırlamak gibi çeşitli amaçlar için içerik üretmelerine yardımcı olmaktadır. Bu alt temayla ilgili katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Ben yüksek lisans yapıyorum. ChatGPT’nin metin yazma becerime çok etki ettiğini düşünüyorum” (K6)

“Öğrencilere anlattığım derslerde ödev vereceğim zaman özgün içerik bulamada zorlanıyordum. Hatta epey zaman harcıyordum. Bir arkadaşım bu uygulamayı önerdi. Başta saçma cevaplar vereceğini düşündüğüm için önyargılıydım. Yaklaşık 4 aydır kullanıyorum. Türkçe öğretmeni olarak kompozisyon, küçük denem türü, hikâyeler vs. çok ciddi içerikler aldım. Öğrencilerimin derse ilgisini arttı diye düşünüyorum” (K19)

3.1.6. İlham vermesi

Yapay zekâ kullanıcılarına ilgi alanlarına ve merak ettikleri konulara göre onlara ilham verecek ve motive edecek içerikler sunabilir. Bu alt temayla ilgili katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Ben öğretmenliğe yeni başladım. ChatGPT birçok noktada bana kıdemli öğretmenler kadar olmasa da ciddi yardımı oldu” (K10)

“Sizde de oluyor mu bilmiyorum. Bazen bir şey yazmak istediğimde aklıma hiçbir şey gelmiyor. Bu durumda cidden çok faydası oluyor” (K9)

3.1.7. Akıllı sınıflar

ChatGPT, akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla entegre edilmekte ve öğrencilerin derslere katılımını ve ilgisini artırmaktadır. Bu alt temayla ilgili öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“İngilizce, müzik ve spor sınıfları okullarda oluşturuluyor. Teknolojinin öğrenciler tarafından bu kadar yoğun kullanıldığı zamanımızda okullarda akıllı sınıflar olması gerekir diye düşünüyorum” (K18)

“Düşününün öğrencilerin teknolojik olarak yeni ufuklar elde ettikleri sınıfların neler kazanılabileceğini...” (K13)

3.1.8. Çevrimiçi öğrenme ortamı

ChatGPT, öğrencilerin internet üzerinden derslere katılmalarını veya kaynaklara erişmelerini sağlayabilir. ChatGPT, öğrencilerin diğer öğrenciler veya öğretmenler ile iletişim kurmalarını veya işbirliği yapmalarını kolaylaştırabilir.

“Çevrimiçi öğrenme imkânını çok iyi verdiğini düşünüyorum. Zamanla artık yeni meslekler ortaya çıkmakta. Okullarımızın iş alanlarıyla ilişkileri malum. Bence ChatGPT gibi uygulamaları eğitimde kullanma

becerisini öğrencilere verebilirsek yeni mesleklere söz sahibi olabilirler" (K16)

"Bu uygulama ile bilgi elde etmek artık çok kolaylaşıyor. Bu gerçekliği görüp bilgide derinleşmeyi ve onu farklı kullanmayı tecrübe etmek için bir fırsat olarak görebiliriz" (K15)

3.1.9. Etkili öğretim ve araştırma

ChatGPT, kullanıcıların öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer almalarına, bilgiye hızlı erişim sağlamalarına ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş çözümler sunmalarına olanak tanıyarak kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili düşüncelerinin bazıları şu şekildedir.

"ChatGPT, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklerken bize de hızlı içerik üretimi ve esnek öğretim imkânı sunuyor. Bu hem öğretimi hem de öğrenmeyi kolaylaştırıyor." (K9)

3.2.Etkinlikler Teması

Etkinlikler teması 4 alt temadan oluşmaktadır. Bunlar "İnsansı cevaplar, Takviyeli öğrenme, Dil becerisi, İçerik zenginliği" alt temalarıdır.

3.2.1. İnsansı cevaplar

Bir yapay zekâ uygulaması olan ChatGPT'nin güncel sorulara ve isteklere cevap oluşturma, ders notları ve sınav soruları hazırlama, matematik problemlerini çözme gibi birçok özelliğe sahiptir. Bu alt temayla ilgili öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"Teneffüste bazen öğrencilerle ChatGPT'yi ziyaret ediyoruz. Güzel bir sohbet ortamı oluyor. Her şeye söyleyecek bir cevabı var bu arkadaşım" (K2)

"ChatGPT aynı konuda farklı zorlukta sınav soruları hazırlamama yardımcı oluyor" (K20)

"Öğrencilere anlattığım derslerde ödev vereceğim zaman özgün içerik bulamada zorlanıyordum. Hatta epey zaman harcıyordum. Bir arkadaşım bu uygulamayı önerdi. Başta saçma cevaplar vereceğini düşündüğüm için önyargılıydım. Yaklaşık 4 aydır kullanıyorum. Türkçe öğretmeni olarak kompozisyon, küçük denem türü, hikâyeler vs. çok ciddi içerikler aldım. Öğrencilerimin derse ilgisini arttı diye düşünüyorum" (K19)

3.2.2. Takviyeli öğrenme

ChatGPT kullanıcıların geri bildirimlerine ve tercihlerine göre kendini sürekli olarak geliştiren ve iyileştiren bir yapay zekâ sistemidir. Bu sayede, kullanıcıların ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilir ve daha doğru sonuçlar sunabilir. Kendini kullanıcılarının geri bildirimleriyle geliştiren bu uygulama aynı zamanda kullanıcılarına planlanmış bir işbirliği içerisinde öğrenme imkânı sunmaktadır.

"ChatGPT aynı konuda farklı zorlukta sınav soruları hazırlamama yardımcı oluyor" (K20)

"ChatGPT'nin gelecekte farklı kademedeki öğrencilere özel öğretmen gibi destek vereceğini düşünüyorum. Sosyal bilgiler öğretmeniyim 5 sınıftan 8 sınıfa kadar her seviyedeki öğrenci bireysel başarısını çok rahat bu uygulama ile artırabilir" (K9)

"ChatGPT kullanıcının sorularıyla veya yazılarıyla sürekli geliştirdiğini düşünüyorum. Birkaç ay evvel bu kadar orijinal cevaplar vermiyordu sanki. Zamanla eğitimle ilgili çok ciddi içerikler sunabileceği kanaatindeyim" (K20)

3.2.3. Dil becerisi

Yapay zekâ teknolojisi, görüntü işleme ve doğal dil işleme alanlarında gelişmiş algoritmalar kullanarak, bir görüntüden veya taranan belgeden metin çıkarma ve metni birden çok dile çevirme (machine translation) işlemlerini gerçekleştirebilmektedir. Bu alt temayla ilgili öğretmen görüşlerinin bazıları ise şu şekildedir.

"İngilizce dersinde etkileşimli olarak dillerini geliştirmeleri için öğrencilerime derste uygulama yapıp tavsiye ettiğim bir uygulama" (K21)

"Bir soruyu yapısal olarak doğru sormak için dilbilgisi kurallarını iyi bilmek gerekir. ChatGPT doğru soru sorulduğunda doğru cevap alabildiğiniz bir uygulama" (K6)

3.2.4. İçerik zenginliği

ChatGPT, kullanıcılarının ürettikleri veya beğendikleri içerikleri kaydetmelerine, paylaşımlarına ve diğer kullanıcıların içeriklerine erişmelerine olanak tanıyan içerik zenginliğine sahiptir. Bu sayede, kullanıcılar hem kendi bilgi ve becerilerini geliştirebilir hem de diğer kullanıcılarla etkileşimde bulunabilir. Bu alt temayla ilgili katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"ChatGPT aynı konuda farklı zorlukta sınav soruları hazırlamama yardımcı oluyor" (K20)

"Öğrencilere anlattığım derslerde ödev vereceğim zaman özgün içerik bulamada zorlanıyordum. Hatta epey zaman harcıyordum. Bir arkadaşım bu uygulamayı önerdi. Başta saçma cevaplar vereceğini düşündüğüm için önyargılıydım. Yaklaşık 4 aydır kullanıyorum. Türkçe öğretmeni olarak kompozisyon, küçük denem türü, hikâyeler vs. çok ciddi içerikler aldım. Öğrencilerimin derse ilgisini arttı diye düşünüyorum" (K19)

"Bir konuda yazılmış bilimsel çalışmalara en kısa yoldan ulaşmamı sağlıyor" (K12)

3.3.Zorluklar Teması

Etkinlikler teması 6 alt temadan oluşmaktadır. Bunlar "Etik zorluklar, Yanlış Bilgi, Hesap verilebilir ilkesine aykırılık, Ticari bir ürün olması, Sezgi ve sağduyu eksikliği, Görsel bilgiyi işleyememe" alt temalarıdır.

3.3.1. Etik zorluklar

ChatGPT, bireysel veya toplumsal yararı dikkate almak için ahlaki muhakeme yapamaz. Örneğin, ChatGPT senin verdiği bir bilgiyi bir başka kullanıcıya kendi bilgisiymiş gibi verebilir. Ayrıca verilen bilginin kaynağı şeffaf olmadığından ve sorgulanmadığından meşru olmayan kullanımlara açıktır. Bu alt temayla ilgili katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Çevrimiçi sınavlarda çok kullanılan modern bir kopya çekme şekli...” (K10)

“Bu tür uygulamalarda özel bilgilerin alınma ihtimaline karşı tedbirli olunması gerekir” (K9)

“Öğrenci tarafından verilen yanıtla ChatGPT'nin verdiği yanıtın benzer olması suiistimale çok açık bir durum” (K2)

3.3.2. Yanlış bilgi

ChatGPT, her zaman doğru veya güvenilir olmayan bilgiler de üretebilmektedir. Hatta çoğu zaman kaynaklarını veya referanslarını belirtmemektedir.

“Bazen bilgileri yanlış veriyor. Her şey doğru veriyormuş gibi almamak lazım” (K7)

“Gerçekmiş gibi görünen ama gerçek olmayan şeyler yazabiliyor” (K6)

“ChatGPT sorduğum soruya bazen alakasız cevaplar veriyor” (K19)

3.3.3. Hesap verilebilir ilkesine aykırılık

ChatGPT, eylemlerinden sorumlu tutulmamaktadır. Farklı bir ifadeyle verdiği bilginin güvenliği ve şeffaflığı gerekli olan etik standartlara uymamakta ve yaptırım uygulanmamaktadır. Örneğin, ChatGPT şöyle diyebilir: “Bu bilgiyi internette buldum.” Bu hesap verilebilir ilkesine aykırılığa bir örnektir. Bu alt temayla ilgili katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“ChatGPT insan müdahalesi olmadan yanıtlar veriyor sanırım. Bu sebeple verdiği cevapları hukuksal olarak sorgulamak imkânsız görünüyor. Kötü düşünceli insanlar bu sistemi ticari emelleri için hukuk dışı kullanabilir” (K4)

“Ben bu tür uygulamaların ayrımcılığı tetiklediği kanaatindeyim. Her şeyle ilgili sözü olan bu uygulamaların kullanıcıları tarafından geliştiği hepimizce malum. Maddi gücü nedeniyle Avrupa'nın bu tür uygulamaları geliştirdiği ve internet imkânı dahi bulamayan diğer dünya ülkelerinin ise bu süreçte eskiden olduğu gibi yine yok sayıldığını düşünüyorum” (K5)

3.3.4. Ticari bir ürün olması

ChatGPT, satış amacıyla üretilen veya sunulan bir mal veya hizmettir. ChatGPT, piyasa talebini karşılanarak kar elde etmek için yapılmaktadır. Bu nedenle ChatGPT, kalite

standartlarını, tüketici haklarını ve etik kuralları gözetmek zorunda değildir.

“ChatGPT insan müdahalesi olmadan yanıtlar veriyor sanırım. Bu sebeple verdiği cevapları hukuksal olarak sorgulamak imkânsız görünüyor. Kötü düşünceli insanlar bu sistemi ticari emelleri için hukuk dışı kullanabilir” (K4)

“Öğrencinin bilgiyi bu kadar hızlı ve hazır elde etmesinin zarar vereceğini düşünüyorum” (K1)

3.3.5. Sezgi ve sağduyu eksikliği

ChatGPT, mantıklı ve akılcı düşünme becerilerine sahip değildir. Sezgisel veya sağduyulu olmayan cevaplar verebilir veya kararlar alabilir. ChatGPT, bağlamı, niyeti veya duyguyu anlamakta zorlanabilir. Kullananın yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel durumlarına göre cevaplar verme becerisi zayıftır.

“ChatGPT zamanla öğrencilerde vazgeçilemeyen bir uygulama olacaktır. Bu durum öğrencilerin muhakeme, empati, sezme gibi birtakım insani özellikleri körelteceğini düşünüyorum” (K20)

“Verdiği cevaplarda kültürel, sosyal ve psikolojik bağlamları göz önünde bulundurmadığı için çok yapay cevaplar verebiliyor” (K16)

3.3.6. Görsel bilgiyi işleyememe

ChatGPT, görsel materyalleri anlama ve yorumlama yeteneğine sahip değildir. Görsel araçlardan bilgi edinemez veya görsel araçlarla bilgi sunamaz. Bu alt temayla ilgili katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Ben geometri öğretmeniyim. ChatGPT'den çok fazla istifa edemiyorum. Çünkü soru bizde görsel olduğu için çizim gerekmektedir. ChatGPT ise görseli algılayıp bilgi vermemektedir” (K7)

4. Tartışma

Bu bölüm, araştırma sonuçları literatürdeki ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilecektir. Öğretmenlerin eğitimde ChatGPT kullanımıyla ilgili betimlemelerine bakıldığında; eğitimde inovatif yöntemler, eğitsel etkinlikler ve zorluklar olmak üzere 3 ana tema altında toplandığı görülmektedir. AIBadarın ve diğerlerinin (2023) eğitimde ChatGPT kullanımı üzerine yaptıkları sistematik literatür taramasında da benzer kategorilere ulaşıldığı görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen bulgular Day (2023), Su ve Yang (2023), De Castro (2023) ve Valtonen ve diğerlerinin (2022) elde etti bulgularla da uyumludur.

Öğretmenler, ChatGPT adlı bir yapay zekâ modelinin öğretmenlik performanslarını geliştirmede ve eğitim uygulamalarına yenilikçi yaklaşımlar getirmede etkili bir araç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle ChatGPT gibi teknolojik çalışmaları kullanma yetkinliği gösteremeyen öğretmenler, gelecekteki mesleki gelişimlerinde bu

potansiyelden yararlanamamanın dezavantajını yaşama durumunda kalabilirler (Iqbal vd., 2022). Bu endişe, ChatGPT de dâhil olmak tüm yapay zekâ robotlarının sunduğu fırsat erişimde eşitsizliğe yol açabilir; çünkü gerekli donanımına sahip olmayan öğretmenler, potansiyellerinin tamamını kullanamayabilir ve bu durum eğitim çıktılarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmen ve öğretmen adaylarına yapay zekâ uygulamalarına hâkim olmalarını sağlayacak mesleki gelişim programlarının sağlanması önemlidir. Bu durum, hem onların üretkenliklerini ve verimliliklerini arttırmak hem de eğitim sonuçlarını iyileştirmek ve fırsatları genişletmek açısından önemli bir katkı sağlayacaktır (AlBadarin vd., 2023). Ayrıca yapay zekâ uygulamaları, eğitim süreçlerini geliştirmek için fırsatlar sunarak farklı öğrenme yollarını kolaylaştırabilir ve pedagojik kazanımı artırabilir (Vartiainen ve Tedre, 2023). Bu bağlamda alan yazında öğretmenlerin sınıflarda ChatGPT ve benzeri uygulamaları kullanmasıyla öğretim stratejilerde farklılıklar oluşacağına dair araştırmalar da mevcuttur (Irfan vd., 2023; Kuhail vd., 2022; Sonderegger ve Seufert, 2022).

Araştırma kapsamında öğretmenler, ChatGPT gibi uygulamaların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin şiir, hikâye, makale gibi metinler oluşturmalarında ilham vererek okuryazarlık becerilerini artırarak eğitsel etkinlik imkânı sunduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda kullanıcılarına eğlenceli vakit geçirme imkânı sumaktadır (Kirmani, 2022). Çünkü kullanıcı isteklerine göre film senaryoları, şiirler, hikâyeler, şakalar ve reklam metinleri yazabilmektedir. Ayrıca dil öğreniminde kullanıcılarına gerçekçi konuşma ortamı sağlayarak, dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmelerine yardımcı olmaktadır (Javier ve Moorhouse, 2024; Nash vd., 2023, s. 202). Literatürdeki bulgulara paralel olarak katılımcılar, dil öğreniminde öğrencinin hata yapmaktan çekindiği için bazen bildiği halde iletişime girmediğini; ChatGPT gibi uygulamaların ise gerçekçi sohbet etme imkânı sunduğu ve hızlı dönüt verdiği için dil öğretiminde büyük kolaylık sağladığını belirtmişlerdir.

Yapay zekâ uygulamaları, teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak eğitim hayatımızı kolaylaştıran pek çok fayda sağlamaktadır. Ancak bu uygulamaların aynı zamanda bazı zorluklar ve sorunlar yarattığı da göz ardı edilmemelidir. ChatGPT ile ilgili güvenlik sorunları, etik problemler gibi karşılaşılan zorluklar hem akademik hem de toplumsal düzeyde tartışılmaya devam etmektedir (Alabool, 2023; Farrokhnia vd., 2023; Thippeswami, 2023). Öğretmenler, ChatGPT adlı yapay zekâ uygulamasının hem kendilerinin hem de öğrencilerinin kullanımlarında, bilgileri bağlamından kopuk ve hatalı olarak sunduğunu ifade etmişlerdir. ChatGPT, doğal dil işleme alanında geliştirilen bir uygulama olmasına rağmen bilgileri doğrulama ve kaynak gösterme konusunda yetersiz kaldığı ve bazen gerçek dışı veya çelişkili bilgiler verdiği belirtilmektedir (Humble ve Mozellius, 2022). Bu durum

hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ChatGPT'ye güvenmelerini ve onu eğitim amaçlı kullanmalarını zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak, ChatGPT, yapay zeka teknolojisinin eğitimdeki etkisi açısından öğretme ve öğrenme süreçlerine yeni bir paradigma getirmesi nedeniyle öncü bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Bu teknoloji, öğretmenlere ve öğrencilere büyük kolaylıklar sağlasa da, aynı zamanda çeşitli zorluklar ve riskler de içermektedir. Bulgular, ChatGPT'nin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, öğretmenlerin bu teknolojiyi pedagojik amaçlarla nasıl entegre edeceklerini öğrenmeleri ve bu süreçte eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eğitim politikalarının, yapay zekanın eğitimdeki kullanımını desteklerken, aynı zamanda bu teknolojilerin potansiyel zorluklarını ve etik sorunlarını da göz önünde bulundurarak rehberlik edici bir çerçeve sunması gerekmektedir. Bu çerçevede, eğitim politikaları, öğretmenlerin yapay zeka teknolojilerini etkili ve etik bir şekilde kullanmalarını sağlayacak uygulamalı eğitim programlarını teşvik etmelidir. Sınıf içi uygulamalarda ChatGPT'nin nasıl en verimli şekilde kullanılabileceği konusunda pratik rehberler hazırlanmalı ve öğretmenlere bu araçları müfredata entegre etme konusunda somut stratejiler sunulmalıdır. Aynı zamanda, bu teknolojilere erişim konusundaki eşitsizlikleri gidermek amacıyla dezavantajlı öğrencilere yönelik özel destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Etik standartların belirlenmesi ve bu standartların uygulanabilirliğinin sürekli izlenmesi de teknolojinin eğitimde güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanılmasını sağlamak için hayati öneme sahiptir. Son olarak, ChatGPT'nin uzun vadeli etkilerinin incelenmesi ve bu bulguların eğitim politikalarına entegre edilmesi gerekmekte olup, bu teknolojinin eğitim sistemine entegrasyonu sürekli bir değerlendirme süreci gerektirmekte ve elde edilen bulgular ışığında politika uyarlamaları yapılmalıdır.

Yazar Katkıları : Çalışmanın bütün süreçleri birinci/sorumlu yazar tarafından yürütülmüştür.

Finansman : Yapılan bu çalışmada herhangi bir finans desteği alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Bu çalışmada kullanılan veriler, araştırma sürecinin şeffaflığını ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla açık erişim ilkesine dayalı olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Akman, V., & Blackburn, P. (2000). Alan Turing and artificial intelligence. *Journal of Logic, Language, and Information*, 391-395. <https://www.jstor.org/stable/40180233>
- Alabool, H. M. (2023). ChatGPT in education: SWOT analysis approach. In *2023 International Conference on Information Technology (ICIT)* (pp. 184-189). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICIT58056.2023.10225801>
- AlBadarin, Y., Tukiainen, M., Saqr, M., & Pope, N. (2023). A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education. SSRN, 1-23. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4562771>
- Alhawiti, K. M. (2014). Natural language processing and its use in education. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 5(12).
- Aljanabi, M. (2023). ChatGPT: Future directions and open possibilities. *Mesopotamian Journal of Cybersecurity*, 16-17. <https://doi.org/10.58496/MJCS/2023/003>
- Alqahtani, T., Badreldin, H. A., Alrashed, M., Alshaya, A. I., Alghamdi, S. S., bin Saleh, K., ... Albekairy, A. M. (2023). The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 19(8), 1236-1242. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2023.05.016>
- Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 809-830. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250526>
- Day, T. (2023). A preliminary investigation of fake peer-reviewed citations and references generated by ChatGPT. *The Professional Geographer*, 1-4. <https://doi.org/10.1080/00330124.2023.2190373>
- De Castro, C. A. (2023). A discussion about the impact of ChatGPT in education: Benefits and concerns. *Journal of business theory and practice*, 11(2), 1-28. <https://doi.org/10.22158/jbtp.v11n2p28>
- Dede, A. T. (2017). Examining the relationships between modeling competencies, grade level and mathematics achievement. *Primary Education Online*, 16(3), 1201-1219.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460-474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Humble, N., & Mozelius, P. (2022). The threat, hype, and promise of artificial intelligence in education. *Discover Artificial Intelligence*, 2(22), 1-13. <https://link.springer.com/article/10.1007/s44163-022-00039-z>
- Iqbal, N., Ahmed, H., & Azhar, K. A. (2022). Exploring Teachers' attitudes towards using ChatGPT. *Global Journal for Management and Administrative Sciences*, 3(4), 97-111. <https://doi.org/10.46568/gimas.v3i4.163>
- Irfan, M., Murray, L., & Ali, S. (2023). Integration of artificial intelligence in academia: A case study of critical teaching and learning in higher education. *Global Social Sciences Review*, 8(1), 352-364. [https://doi.org/10.31703/gssr.2023\(viii-i\).32](https://doi.org/10.31703/gssr.2023(viii-i).32)
- Javier, D. R. C., & Moorhouse, B. L. (2024). Developing secondary school English language learners' productive and critical use of ChatGPT. *TESOL Journal*, 15(2), 1-9. <https://doi.org/10.1002/tesj.755>
- Kirmani, A. R. (2022). Artificial intelligence-enabled science poetry. *ACS Energy Letters*, 8(1), 574-576. <https://pubs.acs.org/doi/full/10.1021/acseenergylett.2c02758>
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2022). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973-1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. SSRN, 1-19.
- Nash, B. L., Hicks, T., Garcia, M., Fassbender, W., Alvermann, D., Boutelier, S., & Young, C. (2023). Artificial intelligence in English education: Challenges and opportunities for teachers and teacher educators. *English Education*, 55(3), 201-206.
- Qasem, F. (2023). ChatGPT in scientific and academic research: Future fears and reassurances. *Library Hi Tech News*, 40(3), 30-32. <https://doi.org/10.1108/LHTN-03-2023-0043>
- Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355-366. <https://doi.org/10.1177/20965311231168423>
- Sonderegger, S., & Seufert, S. (2022). Chatbot-mediated learning: conceptual framework for the design of chatbot use cases in education. In *Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)*, 1, 207-215. <https://www.scitepress.org/Papers/2022/109992/109992.pdf>
- Thippeswami, H. (2023). A SWOT and impact analysis of ChatGPT. *Research Bulletin*, 48(3-4), 14-21.
- Valtonen, T., López-Pernas, S., Saqr, M., Vartiainen, H., Sointu, E. T., & Tedre, M. (2022). The nature and building blocks of educational technology research. *Computers in Human Behavior*, 128, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107123>
- Vartiainen, H., & Tedre, M. (2023). Using artificial intelligence in craft education: crafting with text-to-image generative models. *Digital Creativity*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/14626268.2023.2174557>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zhai, X. (2021) Practices and theories: How can machine learning assist in innovative assessment practices in science education. *Journal of Science Education and Technology*, 30(2), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10956-021-09901-8>



ENGLISH VERSION

1. Introduction

The relationship between education and artificial intelligence (AI) has created intense interest and debate in both academic and social fields in recent years due to the fact that the development of artificial intelligence affects the purposes, contents and methods of education by changing the dynamics of the labor market (Mhlanga, 2023). This situation emphasizes the role and importance of education in raising individuals with skills and competencies that can help them adapt to the social dynamics of the future (Balyer & Öz, 2018). Therefore, understanding the potential, limits and ethical issues of artificial intelligence emerges as a critical necessity in the field of education.

This study aims to evaluate the application called ChatGPT, launched in 2022 by OpenAI, which operates in the field of artificial intelligence, in the context of education. In this context, ChatGPT is defined as a general-purpose chat robot and is described as a comprehensive language model designed to produce human-like texts (Aljanabi, 2023). ChatGPT has the ability to have natural, open-ended and coherent conversations on a wide range of topics, thanks to its natural language processing and understanding capabilities (Zhai, 2021). In addition, this robot has versatile features that can fulfill different purposes in education and training processes. For example, it has various application possibilities such as preparing lesson plans, solving test questions, producing all kinds of texts, summarizing, and translating.

On the contrary to these advantages in the field of education, there are also some disadvantages and potential risks. These disadvantages include the low level accuracy and reliability of the texts produced, the uncertainty of ethical and legal responsibilities, the potential to increase the rate of plagiarism in education, and the possibility of changing or jeopardizing the roles of teachers. There are various positive and negative views in the literature regarding the use of ChatGPT for educational purposes. Therefore, an evaluation of its current features beyond media reports is needed to understand the potential of this application in education more deeply. Research based on empirical data is needed to reveal the real performance of ChatGPT.

1.1. The Use of Artificial Intelligence in Education

Artificial intelligence (AI) is defined as a computer system that exhibit human-like intelligence behaviors, and these systems successfully perform cognitive functions such as learning, reasoning, problem solving, perception, and language understanding (Qasem, 2023). The foundations of AI research were laid in the 1950s when Alan Turing posed the question "Can machines think?". Turing was one of the first scientists to investigate whether machines could have the capacity to think like humans. In this context, the Dartmouth Conference held in 1956 is considered the official beginning of AI research, and this conference brought together pioneering researchers such as John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester, and Claude Shannon (Akman & Blackburn, 2000). AI progressed with early approaches such as symbolic artificial intelligence and expert systems throughout the 1960s and 1970s. However, in the 1980s and 1990s, research on AI entered a period of stagnation. Since the beginning of the 21st century, it has gained momentum again thanks to the increase in big data, computing power and the development of new algorithms. In particular, deep learning and machine learning techniques have brought a new dimension to AI research during this period.

AI technologies have the potential to be used in a wide range of areas in education. This potential has the capability to make educational processes more effective, efficient and personalized. For example, AI provides a transformation process in education by making significant contributions in the fields of learning analytics and personalized learning. More specifically, the relationship between artificial intelligence and natural language processing (NLP) is at the center of this transformation in education. While AI aims to develop computer systems that exhibit human-like intelligent behaviors, NLP covers the ability of these systems to understand, interpret and produce human language (Alhawiti, 2014). NLP is considered as a subfield of artificial intelligence and aims to teach computers the complexity of language (Alqahtani et al., 2023). In addition, text analysis and summarization techniques are believed to help students understand academic texts more quickly and efficiently. These applications aim to optimize students'

learning processes and reduce teachers' workload, allowing them to spend time on more strategic tasks.

ChatGPT has also attracted great attention in educational organizations due to the features mentioned above. The fact that educational organizations are in direct or indirect communication with every aspect of society has accelerated the integration of ChatGPT into different educational environments. This situation has also resulted in some discussions. Researchers who have examined the positive and negative effects of the integration of ChatGPT applications into education have also revealed the concerns encountered in this area (Day, 2023; De Castro, 2023; Farrokhnia et al., 2023; Mhlanga, 2023; Su & Yang, 2023). Determining the accuracy and reliability levels of artificial intelligence systems, issues such as confidentiality and security of data, algorithmic biases and plagiarism bring about discussions regarding the use of artificial intelligence in education. Therefore, in order for artificial intelligence applications to be used effectively and ethically in education, these technologies need to be constantly monitored and evaluated.

In conclusion, artificial intelligence and natural language processing (NLP) technologies have the potential to revolutionize the field of education. The correct and ethical application of these technologies have the potential to make educational processes more effective, efficient and personalized. However, most of the studies on the effects and potential of applications such as ChatGPT in education in the existing literature are generally limited to theoretical examinations or evaluations obtained from media reports. Therefore, in order to fill the knowledge gap in this field, studies focusing on teachers' interactions with ChatGPT and examining their experiences and opinions about this technology in depth are of great necessity. In this context, the aim of this study is to contribute to the existing literature in this field by determining the experiences and opinions of teachers who interact with ChatGPT regarding this application and to put forward improvement suggestions aimed at increasing the effectiveness of artificial intelligence applications in education. This approach aims to foster a deeper understanding of ChatGPT's potential in education and guide the development of future educational applications based on teachers' insights regarding this technology. To achieve this objective, the following questions were addressed:

1. What are the teachers' opinions regarding the opportunities that ChatGPT creates in educational practices?
2. What are the teachers' opinions regarding the difficulties that ChatGPT poses in educational practices?

2. Method

2.1. Design

This study was conducted within the framework of a qualitative research paradigm. The aim of the study was to reveal the participants' experiences and perceptions about ChatGPT in detail. For this purpose, the case study method was preferred. Yin (2013) defines the case study as the process of analyzing, interpreting and defining a phenomenon in a multidimensional and systematic way within its context.

2.2. Study Group

The study group for this research was chosen through a purposeful sampling method. This method enables the researcher to select specific cases that align with predefined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 120). The study group consists of 21 teachers from both public and private schools in Istanbul, all of whom actively utilize AI applications during the 2023-2024 academic year. The demographic details of the participants are provided in Table 1. Additionally, the size of the study group was determined based on the point of data saturation, which is reached when participant responses begin to repeat, indicating that the data collection phase has been completed (Merriam, 2015, p. 100).

Table 1.

Demographic Information of the Participants

	Categories	Frequency
Age	Under 25 years old	2
	25-35 years old	12
	35-45 years old	5
	Over 45 years old	2
Gender	Female	4
	Male	17
Level of using technological devices	Bad	0
	Middle	8
	Good	13
Tools used in the training process ChatGPT	Computer only	6
	Phone only	5
	Computer and phone	10

Four teachers were females whereas 17 were males out of 21 participants. In addition, the participants had a high level of dominance in technological tools and used ChatGPT effectively on both desktop and mobile devices during the training.

2.3.Procedure

Data gathered for this study through the interviews which were held face-to-face with 21 teachers who actively utilized the ChatGPT AI tool. To help the participants feel comfortable when sharing their opinions, a relaxed atmosphere was created. Each interview, which was conducted using printed interview form, lasted around 30-35 minutes. The researcher conducted all interviews, taking notes and recording audio to strengthen the credibility of the data collected. Participants were provided with comprehensive details regarding the study's objectives and how the data would be used. Additionally, their consents were obtained in accordance with ethical guidelines, ensuring voluntary participation.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken. The study was conducted with the approval of the Ethics Committee of İstanbul Gelişim University, dated January 02, 2024, and numbered E-68465814-302.08.01-128431.

2.4.Measures

2.4.1. Semi-structured interview form

For this study, a semi-structured interview guide was employed as the main data collection instrument. The interview form was developed after a comprehensive review of relevant literature and the specific goals of the research. It contained four questions: two core questions and two supplementary ones, designed to explore the teachers' personal experiences with AI applications and how these experiences influenced their teaching practices. The open-ended nature of the questions was intended to encourage participants to share detailed insights into their interactions with AI technology, providing a comprehensive understanding of its impact on their professional work.

2.5.Data Analysis

The responses collected through the interview form were analyzed using the content analysis method. During the analysis, each interview form was assigned a number, and a separate Word document was created for each question. The data were thoroughly examined according to the research objectives and coded using the NVIVO 12.0 Qualitative Data Analysis Program. A thematic analysis was conducted based on the relationships between the codes.

The codes, subthemes and themes obtained during the analysis process were sent to three independent evaluators

who are qualitative research experts and a consensus was reached as a result of the focus interview conducted with these experts. As a result, the experiences of the participants were collected under three main themes under the titles of "Innovative Methods", "Activities" and "Difficulties". Detailed explanations of the subthemes and themes will be presented in the findings section.

2.6.Validity and Reliability of the Research

In qualitative research, validity refers to the researcher's duty to ensure the accuracy and credibility of the results through specific techniques and processes. This includes ensuring both internal validity (alignment of findings with the research purpose) and external validity (the ability to generalize findings to other contexts). Reliability, in contrast, refers to the consistency and stability of the research process, particularly whether the study would yield similar results if repeated (Dede, 2017). In this study, both validity and reliability were carefully considered in line with qualitative research principles. To ensure validity, the research context and participant demographics were thoroughly examined, particularly focusing on the "transferability" criterion. Detailed information on data collection methods, the number of sessions, duration, and participant selection was provided to clarify how the study can be replicated in different settings. This is essential for evaluating whether the findings would be consistent across varied contexts.

In line with the credibility criterion, necessary measures were taken to ensure the voluntary participation of the participants in the research, and participant verification was carried out to verify whether the views of these participants were consistent with the main questions of the research. In addition, the data collection process was planned flexibly according to the participants' availability, thus encouraging participants to share information in a natural and comfortable environment.

To ensure the reliability of the findings, a comprehensive coding process was employed during data analysis. The coding was later repeated by independent researchers using a cross-checking method to verify the consistency of the results. Additionally, the interview form was reviewed by two academic experts specializing in the use of artificial intelligence in education, and adjustments were made based on their feedback. To further enhance the reliability of the findings, insights from three experts experienced in qualitative research were incorporated, and their feedback was integrated into the research outcomes.

3. Results

The views of teachers regarding the use of ChatGPT were analyzed through the content analysis method, a qualitative research approach. The analysis led to the identification of subthemes and codes associated with teachers' experiences with ChatGPT. These subthemes and codes are illustrated in Figure 1.

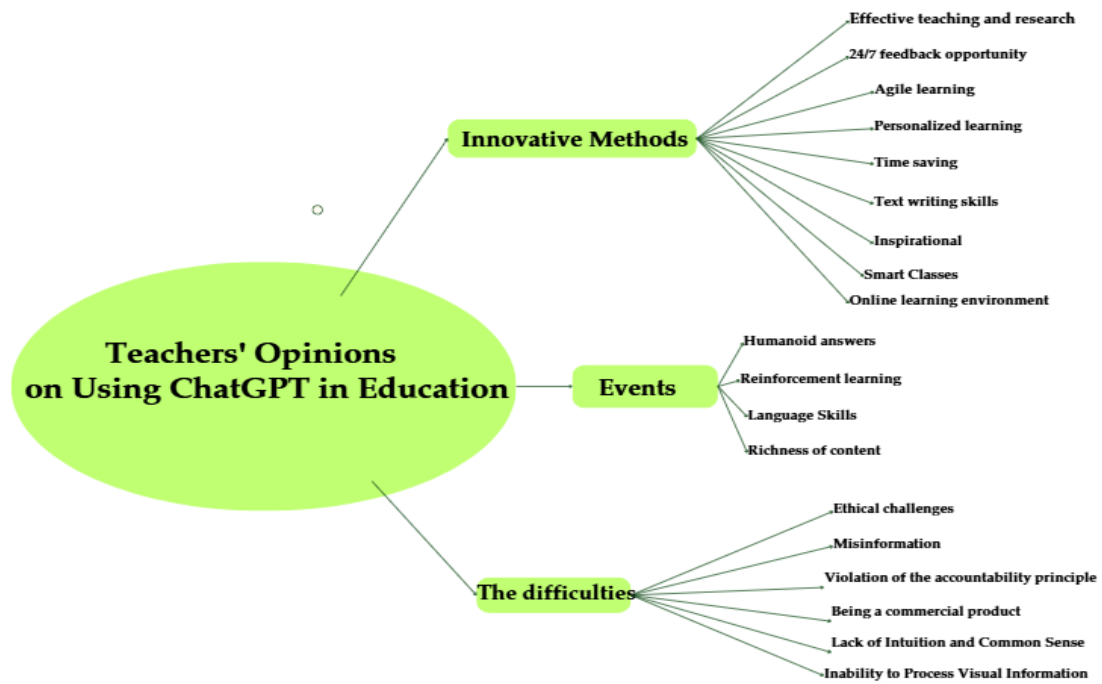


Figure 1. Sub-themes and codes

Table 2.

Sub-themes, Codes and Frequencies obtained as a result of Content Analysis

Sub-themes	Codes	Frequency
Innovative Methods	Effective teaching and research	8
	24/7 feedback opportunity	6
	Personalized learning	11
	Time saving	4
	Agile learning	1
	Text writing skills	7
	Inspirational	3
	Smart classes	2
	Online learning environment	6
Activities	Humanoid answers	6
	Reinforcement learning	2
	Language skills	9
	Richness of content	4
Difficulties	Ethical challenges	14
	Misinformation	10
	Violation of the accountability principle	1
	Being a commercial product	3
	Lack of intuition and common sense	2
	Inability to process visual information	2

During the analysis phase of the study, teachers' perspectives on the use of ChatGPT were categorized into three main themes: Innovative Methods, Educational Activities, and Challenges. The sub-themes for each category, along with their frequency distributions, are provided in Table 2.

3.1. Innovative Methods

The theme of innovative methods consists of 9 sub-themes. These are "24/7 feedback opportunity, Personalized learning, Effective teaching and research, Time saving, Agile learning, Text writing skills, Inspiration, Smart classes, Online learning environment". Some of the teachers' opinions regarding these sub-themes are given below.

3.1.1. 24/7 feedback opportunity

This sub-theme (n = 8), which indicates the opportunity for ChatGPT users to produce content regardless of time and place. Some of the participant opinions regarding this sub-theme are as follows:

"We sometimes visit ChatGPT with students during breaks. It creates a nice conversation environment. This friend has an answer for everything" (P2)

"When students pose a question to the teacher, I believe their follow-up question depends on the psychological response they receive. If I respond with enthusiasm, the student becomes more engaged and eager to continue the conversation. Since this application never experiences fatigue, it can provide answers without interruption" (P18)

“Students try to ask questions about what they don’t understand based on our reactions. In the second question, a reaction like ‘I just told you’ prevents the question from continuing. This application is better than ours in this regard. Because it doesn’t get angry” (P17)

3.1.2. Personalized learning

This sub-theme (n = 11), which allows ChatGPT users to choose the learning methods that suit them. Participant opinions regarding this sub-theme are as follows:

“I think that ChatGPT will support students at different levels in the future, like a private teacher. I am a social studies teacher. Students at all levels, from 5th to 8th grade, can easily increase their individual success with this application” (P9)

“I often struggled to find unique content when assigning homework to my students. It was actually a very time-consuming process. A colleague recommended this application to me, but I was initially skeptical, assuming it would provide irrelevant or nonsensical responses. However, I have been using it for nearly four months now. As a Turkish teacher, I have obtained highly valuable materials like compositions, short essays, and stories. I believe this has significantly boosted my students’ engagement in the lessons” (P19)

3.1.3. Time saving

Some teachers have shared their views on how ChatGPT aids in quickly and easily finding the information they need, eliminating unnecessary searches and repetitions, optimizing workflows, and boosting productivity:

“I view it as a valuable tool for improving the educational process by alleviating the workload of teachers” (P1)

“As a math teacher, creating small assessments after completing a topic is highly beneficial for student learning. However, preparing these for each class is time-consuming. I rely on ChatGPT to assist with this task” (P17)

“I often struggled to find unique content when assigning homework to my students. It was actually a very time-consuming process. A colleague recommended this application to me, but I was initially skeptical, assuming it would provide irrelevant or nonsensical responses. However, I have been using it for nearly four months now. As a Turkish teacher, I have obtained highly valuable materials like compositions, short essays, and stories. I believe this has significantly boosted my students’ engagement in the lessons” (P19)

3.1.4. Agile learning

ChatGPT provides a flexible learning environment by allowing users to concentrate on areas they find challenging or interesting, monitor their learning progress, and receive feedback. Here are some teachers' opinions on this aspect:

“Using this app to find information now takes only a few minutes, which is a significant improvement compared to before. I am confident it will be much more advantageous for both us and the students” (P15)

“I just started teaching. ChatGPT helped me seriously at many points, although not as much as the senior teachers” (P10)

3.1.5. Text writing skills

ChatGPT helps users produce content for various tasks, such as drafting emails, creating lesson plans, preparing research papers, and designing quizzes. Below are some participants' views on this feature:

“At present, I am working towards my master’s degree, and I feel that ChatGPT has played a major role in enhancing my writing abilities” (P6)

“I often struggled to find unique content when assigning homework to my students. It was actually a very time-consuming process. A colleague recommended this application to me, but I was initially skeptical, assuming it would provide irrelevant or nonsensical responses. However, I have been using it for nearly four months now. As a Turkish teacher, I have obtained highly valuable materials like compositions, short essays, and stories. I believe this has significantly boosted my students’ engagement in the lessons” (P19)

3.1.6. Inspiration

Artificial intelligence can offer content that will inspire and motivate users according to their interests and topics they are curious about. Some of the participant opinions regarding this sub-theme are as follows:

“I just started teaching. ChatGPT helped me seriously at many points, although not as much as the senior teachers” (P10)

“I’m not sure if you experience this as well, but sometimes when I try to write, my mind goes blank. In such moments, it is extremely helpful.” (P9)

3.1.7. Smart classrooms

ChatGPT is integrated with technological tools such as smart boards and increases students' participation and interest in classes. Some of the teachers' opinions regarding this sub-theme are as follows:

“Schools offer subjects like English, music, and sports. I believe there should be smart classrooms in schools, especially in an era where students are using technology so extensively” (P18)

“Think about what classrooms where students gain new technological horizons can bring...” (P13)

3.1.8. Online learning environment

ChatGPT allows students to participate in classes or access learning materials online. It also facilitates communication and collaboration between students, teachers, and peers.

“With this application, obtaining information becomes much easier. We can see this reality and see it as an opportunity to deepen knowledge and experience using it differently” (P15)

“I think it provides a very good opportunity for online learning. New professions are emerging over time. The relationship between our schools and the workplace is well-known. I believe that incorporating applications like ChatGPT into education can empower students. “If we equip them with these skills, they will have a voice in emerging professions” (P16)

3.1.9. Effective teaching and research

ChatGPT offers a tailored learning experience by enabling users to engage actively in their learning, quickly access information, and receive personalized solutions based on their unique learning requirements. Here are some teachers' reflections on this topic:

“ChatGPT supports students' learning processes while providing us with fast content production and flexible teaching. This makes both teaching and learning easier” (P9)

3.2. Activities

The activities theme consists of 4 sub-themes. These are “Humanoid answers, Reinforcement learning, Language skills, Content richness”.

3.2.1. Humanoid answers

ChatGPT, an AI-powered tool, offers various capabilities, including generating responses to questions and requests, creating lecture notes and exam questions, and solving mathematical problems. Below are some teachers' perspectives on this aspect:

“We sometimes visit ChatGPT with students during breaks. It creates a nice conversation environment. This friend has an answer for everything” (P2)

“I often struggled to find unique content when assigning homework to my students. It was actually a very time-consuming process. A colleague recommended this application to me, but I was initially skeptical, assuming it would provide irrelevant or nonsensical responses. However, I have been using it for nearly four months now. As a Turkish teacher, I have obtained highly valuable materials like compositions, short essays, and stories. I believe this has significantly boosted my students' engagement in the lessons” (P19)

“ChatGPT helps me prepare exam questions of different difficulties on the same subject” (P20)

3.2.2. Reinforcement learning

ChatGPT is an artificial intelligence system that constantly develops and improves itself based on users' feedback and preferences. In this way, it can better respond to users' needs and provide more accurate results. This application, which improves itself with the feedback of its users, also offers its users the opportunity to learn in a planned collaboration.

“ChatGPT helps me prepare exam questions of different difficulties on the same subject” (P20)

“I think that ChatGPT will support students at different levels in the future, like a private teacher. I am a social studies teacher. Students at all levels, from 5th to 8th grade, can easily increase their individual success with this application” (P9)

“I think ChatGPT is constantly improving with the questions or writings of the users. It didn't seem to give such original answers a few months ago. I believe that in time it can offer very serious content about education” (P20)

3.2.3. Language ability

By utilizing sophisticated algorithms in artificial intelligence, image processing, and natural language processing, it is possible to extract text from images or scanned documents and translate it into various languages. Below are some teachers' insights on this aspect:

“It's an app I use and recommend to my students to help them enhance their language skills interactively in English classes” (P21)

“To frame a question correctly, a solid understanding of grammar is essential. ChatGPT is an application that provides accurate answers when the question is properly formulated” (P6)

3.2.4. Content richness

ChatGPT offers a vast array of content, enabling users to save and share the material they create or find interesting, as well as access content from other users. This allows individuals to enhance their own knowledge and skills while engaging with others. Below are some participants' views on this feature:

“ChatGPT helps me prepare exam questions of different difficulties on the same subject” (P20)

“I often struggled to find unique content when assigning homework to my students. It was actually a very time-consuming process. A colleague recommended this application to me, but I was initially skeptical, assuming it would provide irrelevant or nonsensical responses. However, I have been using it for nearly four months now. As a Turkish teacher, I have obtained highly valuable materials like compositions, short essays, and stories. I

believe this has significantly boosted my students' engagement in the lessons." (P19)

"It enables me to quickly access research studies related to a topic" (P12)

3.3. Difficulties

The "Difficulties" theme encompasses six sub-themes: "Ethical issues, misinformation, accountability violations, commercialization, lack of intuition and common sense, and the inability to process visual information."

3.3.1. Ethical challenges

ChatGPT is unable to apply moral reasoning to assess individual or societal benefits. For instance, it might present the information you provide as if it were its own. Additionally, since the source of the information is not transparent and cannot be scrutinized, it is susceptible to misuse. Below are some participant opinions on this issue:

"It's a contemporary type of cheating frequently seen in online exams..." (P10)

"Measures should be implemented in such applications to prevent the potential acquisition of private information" (P9)

"The similarity between a student's response and the one generated by ChatGPT increases the risk of misuse" (P2)

3.3.2. False information

ChatGPT has the potential to produce information that may not always be accurate or reliable. Often, it fails to provide sources or citations to back up the information it offers.

"Sometimes he gives incorrect information. You should not take it as if everything is correct" (P7)

"He can write things that seem real but are not" (P6)

"ChatGPT sometimes gives irrelevant answers to the questions I ask" (P19)

3.3.3. Violation of the accountability principle

ChatGPT functions without accountability for its actions, meaning the security and transparency of the information it generates does not align with required ethical standards. Additionally, there are no repercussions for mistakes or misuse. For example, ChatGPT might claim, "I found this information on the internet," which exemplifies a breach of the accountability principle. Some participant comments on this issue include:

"I believe ChatGPT generates responses automatically, without any human oversight. Because of this, it's impossible to legally challenge its answers. Those with ill intentions could exploit the system for their own commercial purposes" (P4)

"I believe that such practices trigger discrimination. We all know that these practices, which have a say in everything, are developed by their users. I think that

Europe, due to its financial power, develops such practices and other countries in the world, which do not even have access to the internet, are ignored in this process, as they used to be" (P5)

3.3.4. Being a commercial product

ChatGPT is a commercial product developed to generate profit by meeting market demand. Consequently, it is not obligated to follow quality standards, consumer protection laws, or ethical principles.

"I think it will be harmful for students to obtain information so quickly and readily" (P1)

"I believe ChatGPT delivers answers autonomously, without human involvement. Therefore, it seems legally unfeasible to hold it accountable for the responses it generates. Malicious individuals could exploit this system for illicit commercial purposes" (P4)

3.3.5. Lack of intuition and common sense

ChatGPT does not possess the ability to think logically or rationally. May give answers or make decisions that are not intuitive or common sense. ChatGPT may struggle to understand context, intent, or emotion. The ability to provide answers according to the user's age, gender, social and cultural situation is weak.

"Because he/she does not take into consideration the cultural, social and psychological contexts in his/her answers, he/she can give very artificial answers" (P16)

"ChatGPT will become an indispensable application for students over time. I think this situation will blunt some of the students' human characteristics such as judgment, empathy and intuition" (P20)

3.3.6. Inability to process visual information

ChatGPT lacks the ability to understand or analyze visual content. It cannot retrieve information from visual sources nor communicate through visual formats. Below are some participant remarks on this matter:

"As a geometry teacher, I find limited use for ChatGPT. Our questions are visual and require drawings, but ChatGPT cannot recognize or provide information based on visuals." (P7)

4. Discussion

In this section, the research results will be evaluated by comparing them with relevant studies in the literature. Looking at teachers' descriptions of the use of ChatGPT in education; It is seen that they are grouped under 3 main themes: innovative methods in education, educational activities and difficulties. Similar categories were found in Albadarin et al.'s (2023) systematic literature review on the use of ChatGPT in education. In addition, the findings obtained within the scope of the research are also compatible with the findings of Day (2023), Su and Yang (2023), De Castro (2023) and Valtonen et al. (2022).

Teachers have stated that an artificial intelligence model called ChatGPT is an effective tool in improving their teaching performance and bringing innovative approaches to educational practices. For this reason, teachers who cannot demonstrate competence in using technological studies such as ChatGPT may have to experience the disadvantage of not being able to benefit from this potential in their future professional development (Iqbal et al., 2022). This concern could lead to inequity in access to the opportunities offered by all AI robots, including ChatGPT; because teachers who do not have the necessary equipment may not be able to use their full potential and this may negatively affect educational outcomes. Therefore, it is important to provide professional development programs to teachers and teacher candidates that will enable them to master artificial intelligence applications. This will make a significant contribution to both increasing their productivity and efficiency, improving educational outcomes and expanding opportunities (Albadarin et al., 2023). In addition, artificial intelligence applications can facilitate different learning paths and increase pedagogical achievement by providing opportunities to improve educational processes (Vartiainen & Tedre, 2023). In this context, there are also studies in the literature showing that there will be differences in teaching strategies when teachers use ChatGPT and similar applications in classes (Irfan et al., 2023; Kuhail et al., 2022; Sonderegger & Seufert, 2022).

Within the scope of the research, teachers stated that applications such as ChatGPT provide educational activity opportunities by increasing literacy skills of both teachers and students by inspiring them to create texts such as poems, stories and articles. In this context, it offers its users the opportunity to have fun (Kirmani, 2022). Because the user can write movie scripts, poems, stories, jokes and advertising texts according to his wishes. In addition, by providing a realistic speaking environment for its users in language learning, it helps them improve their language skills and make the learning process more fun (Javier & Moorhouse, 2023; Nash et al., 2023, p. 202). In parallel with the findings in the literature, the participants stated that in language learning, the student sometimes does not communicate even though he knows because he is afraid of making mistakes; They stated that applications such as ChatGPT provide great convenience in language teaching because they offer realistic conversation opportunities and provide quick feedback.

Artificial intelligence applications provide many benefits that make our educational lives easier because of technological developments. However, it should not be ignored that these applications also create some difficulties and problems. Challenges encountered with ChatGPT, such as security issues and ethical problems, continue to be discussed at both academic and social levels (Alabool, 2023; Farrokhnia et al., 2023; Thippeswami, 2023). Teachers stated that the artificial intelligence application called

ChatGPT presented information out of context and incorrectly, both for themselves and their students. Although ChatGPT is an application developed in the field of natural language processing, it is stated that it is insufficient to verify and source information and sometimes provides unrealistic or contradictory information (Humble & Mozelius, 2022). This makes it difficult for both teachers and students to trust ChatGPT and use it for educational purposes.

As a result, ChatGPT is considered a pioneering application because it brings a new paradigm to teaching and learning processes in terms of the impact of artificial intelligence technology in education. Although this technology provides great convenience to teachers and students, it also includes various challenges and risks. The findings reveal that in order for ChatGPT to be used effectively in education, teachers need to learn how to integrate this technology with pedagogical purposes and develop a critical perspective in this process. Therefore, education policies should provide a guiding framework that supports the use of artificial intelligence in education while also considering the potential challenges and ethical issues of these technologies. In this context, education policies should encourage applied training programs that will enable teachers to use artificial intelligence technologies effectively and ethically. Practical guides should be prepared on how to use ChatGPT most efficiently in classroom applications and concrete strategies should be provided to teachers to integrate these tools into the curriculum. At the same time, special support mechanisms should be created for disadvantaged students in order to eliminate inequalities in access to these technologies. Establishing ethical standards and continuously monitoring the applicability of these standards are also vital to ensure that technology is used safely and responsibly in education. Finally, the long-term effects of ChatGPT need to be examined and these findings integrated into education policies, and the integration of this technology into the education system requires a continuous evaluation process and policy adjustments should be made in light of the findings.

Author Contributions : All processes of the study were conducted by the first/corresponding author.

Funding : No financial support was received for this study.

Conflict of Interest : No conflict of interest was reported in this study.

Data Availability : The data utilized in this study are made available under the open access principle to promote transparency and enhance the reliability of the research process.

References

- Akman, V., & Blackburn, P. (2000). Alan Turing and artificial intelligence. *Journal of Logic, Language, and Information*, 391-395. <https://www.jstor.org/stable/40180233>
- Alabool, H. M. (2023). ChatGPT in education: SWOT analysis approach. In *2023 International Conference on Information Technology (ICIT)* (pp. 184-189). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICIT58056.2023.10225801>
- AlBadarin, Y., Tukiainen, M., Saqr, M., & Pope, N. (2023). A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education. SSRN, 1-23. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4562771>
- Alhawiti, K. M. (2014). Natural language processing and its use in education. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 5(12).
- Aljanabi, M. (2023). ChatGPT: Future directions and open possibilities. *Mesopotamian Journal of Cybersecurity*, 16-17. <https://doi.org/10.58496/MJCS/2023/003>
- Alqahtani, T., Badreldin, H. A., Alrashed, M., Alshaya, A. I., Alghamdi, S. S., bin Saleh, K., ... Albekairy, A. M. (2023). The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 19(8), 1236-1242. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2023.05.016>
- Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 809-830. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250526>
- Day, T. (2023). A preliminary investigation of fake peer-reviewed citations and references generated by ChatGPT. *The Professional Geographer*, 1-4. <https://doi.org/10.1080/00330124.2023.2190373>
- De Castro, C. A. (2023). A discussion about the impact of ChatGPT in education: Benefits and concerns. *Journal of business theory and practice*, 11(2), 1-28. <https://doi.org/10.22158/jbtp.v11n2p28>
- Dede, A. T. (2017). Examining the relationships between modeling competencies, grade level and mathematics achievement. *Primary Education Online*, 16(3), 1201-1219.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460-474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Humble, N., & Mozelius, P. (2022). The threat, hype, and promise of artificial intelligence in education. *Discover Artificial Intelligence*, 2(22), 1-13. <https://link.springer.com/article/10.1007/s44163-022-00039-z>
- Iqbal, N., Ahmed, H., & Azhar, K. A. (2022). Exploring Teachers' attitudes towards using ChatGPT. *Global Journal for Management and Administrative Sciences*, 3(4), 97-111. <https://doi.org/10.46568/gjmas.v3i4.163>
- Irfan, M., Murray, L., & Ali, S. (2023). Integration of artificial intelligence in academia: A case study of critical teaching and learning in higher education. *Global Social Sciences Review*, 8(1), 352-364. [https://doi.org/10.31703/gssr.2023\(viii-i\).32](https://doi.org/10.31703/gssr.2023(viii-i).32)
- Javier, D. R. C., & Moorhouse, B. L. (2024). Developing secondary school English language learners' productive and critical use of ChatGPT. *TESOL Journal*, 15(2), 1-9. <https://doi.org/10.1002/tesj.755>
- Kirmani, A. R. (2022). Artificial intelligence-enabled science poetry. *ACS Energy Letters*, 8(1), 574-576. <https://pubs.acs.org/doi/full/10.1021/acseenergylett.2c02758>
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2022). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973-1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. SSRN, 1-19.
- Nash, B. L., Hicks, T., Garcia, M., Fassbender, W., Alvermann, D., Boutelier, S., & Young, C. (2023). Artificial intelligence in English education: Challenges and opportunities for teachers and teacher educators. *English Education*, 55(3), 201-206.
- Qasem, F. (2023). ChatGPT in scientific and academic research: Future fears and reassurances. *Library Hi Tech News*, 40(3), 30-32. <https://doi.org/10.1108/LHTN-03-2023-0043>
- Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355-366. <https://doi.org/10.1177/20965311231168423>
- Sonderegger, S., & Seufert, S. (2022). Chatbot-mediated learning: conceptual framework for the design of chatbot use cases in education. In *Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)*, 1, 207-215. <https://www.scitepress.org/Papers/2022/109992/109992.pdf>
- Thippeswami, H. (2023). A SWOT and impact analysis of ChatGPT. *Research Bulletin*, 48(3-4), 14-21.
- Valtonen, T., López-Pernas, S., Saqr, M., Vartiainen, H., Sointu, E. T., & Tedre, M. (2022). The nature and building blocks of educational technology research. *Computers in Human Behavior*, 128, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107123>
- Vartiainen, H., & Tedre, M. (2023). Using artificial intelligence in craft education: crafting with text-to-image generative models. *Digital Creativity*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/14626268.2023.2174557>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zhai, X. (2021) Practices and theories: How can machine learning assist in innovative assessment practices in science education. *Journal of Science Education and Technology*, 30(2), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10956-021-09901-8>



Identifying Graduate Accreditation Standards for Teacher Education Programs: Standard Field of Internationalization and Cooperation

Büşra Elçiçeği¹Kaya Yılmaz²

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1434026

Received: 08.02.2024

Revised: 03.10.2024

Accepted: 07.10.2024

Keywords:

Quality Assurance,
Teacher Education Programs,
Graduate Accreditation
Standards,
Internationalization and
Cooperation,
Türkiye

ABSTRACT

This research aims to develop quality assurance standards for the field of internationalization and cooperation for graduate teacher training programs, as there are no accreditation activities for graduate programs in Türkiye. Based on qualitative research method, this study used document analysis and Delphi technique to collect research data. By using document analysis, the undergraduate and graduate standards of 23 accreditation organizations from 12 countries were examined. The obtained data were analyzed by content analysis method. As a result of these reviews, graduate accreditation standards have been developed for graduate programs in teacher education in Türkiye. A total of 47 participants were involved in the study. 19 academicians, 6 research assistants, 12 teachers in Ph.D. programs and 10 graduate students participated in the study. The prepared standards were presented to the research participants for evaluation with the Delphi technique and the standards were revised in line with the feedback from the participants. Within the scope of the internationalization and cooperation standard field, 10 sub-standards, 15 indicators and 51 evidence have been identified.

Öğretmen Eğitimi Programları için Lisansüstü Akreditasyon Standartlarının Belirlenmesi: Uluslararasılaşma ve İşbirliği Standart Alanı

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1434026

Yükleme: 08.02.2024

Düzeltilme: 03.10.2024

Kabul: 07.10.2024

Anahtar Kelimeler:

Kalite Güvencesi,
Öğretmen Eğitimi Programları,
Lisansüstü Akreditasyon
Standartları,
Uluslararasılaşma ve İşbirliği,
Türkiye

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye'de lisansüstü programların akreditasyon faaliyeti olmadığı için, lisansüstü öğretmen yetiştirme programlarına yönelik uluslararasılaşma ve iş birliği standart alanı kalite güvence standartlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemini temel alan bu çalışmada, araştırma verilerinin toplanmasında doküman analizi ve Delphi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi kullanılarak 12 ülkeden 23 akreditasyon kuruluşunun lisans ve lisansüstü standartları incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu incelemeler sonucunda Türkiye'deki lisansüstü öğretmen yetiştirme programları için lisansüstü akreditasyon standartları geliştirilmiştir. Araştırmaya toplam 47 katılımcı katıldı. 19 akademisyen, 6 araştırma görevlisi, 12 doktora öğrencisi. Çalışmaya 10 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Hazırlanan standartlar Delphi tekniği ile araştırma katılımcılarının değerlendirmesine sunulmuş ve onlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda standartlar revize edilmiştir. Uluslararasılaşma ve işbirliği standart alanı kapsamında 10 alt standart, alt standartlara bağlı 15 gösterge ve 51 kanıt belirlenmiştir.

1. Giriş

19. yüzyılda uluslararası kuruluşlar ve üniversiteler tarafından dinamik ve etkin bir bilgi toplumu ve ekonomisi oluşturma amacıyla akreditasyon ve standart geliştirme çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalar, paydaşlar tarafından kabul edilen belirli standartlara dayalı kalite güvence sistemi geliştiren yapılanmaları ve kuruluşları ortaya çıkarmıştır. Kalite güvence sistemi, bir kurum veya programın standartlar aracılığıyla yetkili bir akreditasyon kuruluşu tarafından kalitesinin onaylanarak belgelendirildiği bir süreçtir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010). Akreditasyon ve standartlar kalite güvence sisteminde ön plana çıkan iki önemli kavramdır. Akreditasyon, eğitimdeki kalite ve standartların, kurum dışından bağımsız kuruluşlarca denetlenmesi sonucu sertifikalandırılmasıdır (Kilfoil, 2007). Akreditasyon; yetki, yeterlik ve güvenilirliğin onaylandığı sertifikalı bir kalite güvence sistemi ve sürecidir (Herdman ve Sepit, 2010). Akredite olmak bağımsız ve yetkili akreditasyon kuruluşu tarafından, onaylanmış kalite standartlarına uygun ve belli zamanlarda yapılan değerlendirmeler sonucunda bir ürün veya hizmetin kalitesinin asgari standartları karşıladığına dair sertifikasyonun alındığı bir süreçtir (Adelman, 1994).

Standartlar ulaşılan başarının veya öğrenme kazanımlarının ölçümünde uzmanların değerlendirme sürecine rehberlik eden temel ilkeler olarak tanımlanabilir (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981). Standartlar öğrencilerin akademik kazanımları, öğrencilerin yetkinlik düzeyleri, personelin araştırma konusundaki kazanımları, hizmet standartları (öğretme standartları ve öğrenme kaynakları standardı) ve yönetimsel standartlar ile ilişkilidir. Öğretmen eğitiminde standartlaşmanın temel amacı öğretmen yetiştiren programlardan mezun olacak adayların, kazanmış olması hedeflenen öğrenme ürünlerinin niteliğinin önceden belirlenmesini sağlamaktır (Entwistle, 2005). Kalite ve verimliliği yükseltme amacı standart kavramına önemli bir misyon yüklemiştir. Bu nedenle standartlar, kesin kanıtlar doğrultusunda kullanılacak ürün ve hizmetlerin kalitesini geliştirmeyi amacıyla hazırlanmaktadır (Sachs, 2003). Standartlar; akademik standartlar, yetkinlik standartları, hizmet standartları ve örgütsel standartlar olarak dört grupta ele alınmaktadır (Harvey, 2002).

Program veya kurumun standartları ne düzeyde karşılandığı göstergeler ve kanıtlar aracılığıyla tespit edilmektedir. Gösterge, bir şeyi belirtmeye yarayan işaret; kanıt ise bir şeyin doğruluğu veya gerçekliği hakkında kanaat verici belge veya argümandır. Performans göstergeleri, kalitenin objektif bir şekilde ölçülmesini ve karşılaştırılmasını sağladığından, hükümetler, işverenler, profesyonel kurumlar, öğrenciler ve sponsorları için büyük önem taşımaktadır. Performans göstergeleri, kurumsal davranışı teşvik ederek kalitenin artmasına katkı sağlamaktadır. Performans göstergelerinin temsil ettikleri düşünülen şeyi gerçek anlamda temsil ettiklerinin tespit edilmesi için geçerlik ve güvenilirlik analizleri

yapılmaktadır (Kis, 2005, ss. 18-19; Yorke, 1998). Eğitimde kalitenin kanıtı; öğretim üyeleri tarafından yapılan sınav ve verilen ödevler, öğrenci portfolyosu, dış sınavlarda veya lisans sınavlarında gösterilen performansı vb. gibi çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir. Kanıtlar, öğrencilerin edindikleri bilgi veya becerinin doğrudan ölçülmesini içermelidir (Ewell, 2001). Öğrenme kazanımları, öğrencilerin bir dizi yükseköğrenim deneyimi sonucunda kazandıkları bilgi, beceri ve yeteneklerdir (Eaton, 2003; Ewell, 2001). Öğrenme kazanımlarına öğrencilerin ulaşmadaki başarısı bir kalite göstergesidir (Schuck vd., 2008). Bu nedenle, öğrenme kazanımları yükseköğretimin kalbi olarak nitelendirilmektedir. Akredite olmak için öğrenme kazanımlarıyla kurumsal misyon, hedefler ve etkinlik ifadeleri arasında uyum olduğunun kanıtlanması gerekmektedir. Bu açıdan ele alındığında akreditasyon süreci, bir yükseköğretim kurumunun hedeflenen öğrenme kazanımları ve ile ulaşılan öğrenme kazanımları arasındaki ilişkinin tekrar gözden geçirilmesi olarak adlandırılabilir (Volkwein, 2010; Waite, 2004).

Eyalet Üniversiteleri Ulusal Birliğinin (National Association of State Universities) 1906 yılındaki toplantısında yükseköğretim kurumları için ortak standartların oluşturulması fikrinin öne sürülmesi ile akreditasyon konusu gündeme gelmiştir (Hernes ve Martin, 2005). Yükseköğretim kurumları arasındaki farklılıklara ilişkin söylemler daha da eski tarihe dayanmaktadır. Bu farklılıklara çözüm olarak XIX. yüzyılın son çeyreğinde ileri gelen yükseköğretim kurumlarının temsilcileri yaptıkları toplantılar sonucunda yerel birliklerin oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda ilk birlik 1885 yılında kurulan New England Bölgesi Kolej ve Okullar Birliği (New England Association of Colleges and Schools)'dir. Son birlik ise 1924 yılında Batı Kolej ve Okullar Birliği (Western Association of Schools and Colleges) adıyla kurulmuştur. Kurulan bu birlikler, ilk olarak yükseköğretim kurumlarına uygun nitelikte öğrenci yetiştiren liseleri belirlemişlerdir. Liselere yönelik ilk liste 1913 yılında Kuzey Birliği (North Central Association) tarafından yayımlanmıştır. Daha sonraki aşamada yükseköğretim kurumlarını da değerlendirmeye ve standartlarına uygun eğitim verenleri belirlemeye başlamışlardır. Yükseköğretim kurumlarına yönelik ilk liste 1919 yılında Güney Birliği (Southern Association) tarafından yayımlanmıştır (Williams ve O'Connor, 1994, ss. 246-247).

1996 yılında Amerika'nın Geleceği ve Öğretim Ulusal Komisyonu (National Commission on Teaching and America's Future [NCTAF]) tarafından hazırlanan, "What Matters Most: Teaching For America's Future" (Amerika'nın Geleceği için En Önemli olan Öğretim) başlıklı raporda öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu, performansa dayalı lisans eğitimi verme, başarılı (iyi yetişmiş) öğretmenlerin sertifikasyonu, öğretmenlik mesleği için geliştirilebilecek üç kademeli bir kalite güvence sistemini öngörmektedir (NCTAF, 1996).

Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejleri Birliği (American Association of Colleges for Teacher Education) dâhil olmak üzere çeşitli meslek kuruluşlarının eğitim fakülteleri ulusal akreditasyon kuruluşunu oluşturmak için 1954 yılında, bir araya gelmeleri ile eğitim fakültelerinin akreditasyonu gündeme gelmiştir. Amerikan Tıp Birliği (American Medical Association) yerel akreditasyon kuruluşlarından önce ilk uzmanlık akreditasyonunu gerçekleştirdiği ve bu uygulamanın akreditasyon sürecinin kalite geliştirme aracı olarak kullanılmasının ilk örneği olduğu bilinmektedir (Glidden, 1983). Bu uygulama eğitim kuruluşlarının kalite kaygısından çok, bir meslek kuruluşunun kalite konusundaki endişesine yönelik bir önlem olarak gerçekleştirilmiştir (Kells, 1988, ss. 12-13).

Türkiye’de 1997’de Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (NEDP) ile mesleki gelişimi artırma amacıyla fakültelerin yeniden yapılandırılması ve eğitim fakültelerinin akreditasyonu için pilot çalışmalar yapılması hedeflendi (Grossman vd., 2010). Türkiye’de üniversitelerin işleyişi, gereksinimleri, akademik personel teşviki, üniversite standartları, lisansüstü eğitim, öğretmen yetiştirme programlarının yapısının belirlenmesinden 1982’de kurulan YÖK sorumludur (Grossman vd., 2010). Ulusal standartlar ve akreditasyon için 1997-1998’de YÖK bir fizibilite çalışması yapmıştır (British Council, 1998). YÖK bünyesinde yükseköğretim kurumlarına müfettiş ziyaretleri sistemi bulunmaktadır. YÖK tarafından gönderilen müfettişlerin amacı değerlendirme yapmak değildir. Onların görevi hem üniversite hem fakülteler içinde öğretim veya araştırma yapmak, üniversite yöneticileriyle çalışmak ve kural ve düzenlemelere uyulmasını sağlamaktır. Öğretim üyeleri yüksek lisans, doktora eğitimleri sonrasında genelde aynı kurumda kalma eğilimindedirler. Bu nedenle üniversiteler arasında standartlar ve uygulama deneyimi ile öğretim elemanı hareketliliği eksikliği vardır. NEDP öğretmen eğitimi projesi ile eğitim fakültelerinin akredite edilmesi amacıyla kıdemli akademisyenlerini 1998’de ABD ve İngiltere’ye, öğretmen eğitimi kursları/programları için ulusal kriterler, öğretmen eğitimi kursları için akreditasyon, akreditasyonla ilgili taraflar, akreditasyon ve sertifikasyon arasındaki ilişki, ulusal standartların sürdürülmesi: kalite güvencesi, izleme ve denetim alanlarında araştırma yapması için gönderdi. Biri ABD’den (National Council for Accreditation of Teacher Education –NCATE) diğeri Birleşik Krallık’tan olmak üzere 2 uluslararası akreditasyon uzmanı atandı. 13 akademisyenden oluşan Akreditasyon Çalışma Grubu Türkiye genelindeki eğitim fakülteleri standartlar üzerine bir kitap ve arasında yapılan görüşmelerin ardından akreditasyon taslağı hazırlanmıştır (Grossman vd., 2010).

Önerilen sistemin pilot uygulaması 1999 yılında yapılmıştır. 6 fakülteye öz değerlendirme raporlarının sunulmasından sonra ziyaretler yapılmıştır. 15 program incelendikten sonra 43 fakültenin temsilcilerinin katılımı ile 1999’da bir konferans yapılmıştır. Bu konferansta ziyaret süreci bulguları ve materyaller paylaşılmıştır. Çalışmalar

kitaba dönüştürülerek o yıl yayınlanmıştır (Brittingham vd., 1999). 43 fakülteden 433 katılımcı ile 9 tane eğitim kursu düzenlenmiştir. Otuz altı kıdemli öğretmen eğitimcisi değerlendirici olarak eğitilmiştir. YÖK tarafından uygulanmaya hazır olan süreçte öğretmen eğitimi için 40 ulusal standart yer alıyordu. 36 eğitimli değerlendirici, 366 program başkanına eğitim verdi. NEDP hizmet öncesi eğitim projesinin sonunda uygulanan eğitim reformu (Grossman vd., 2007) ve ulusal eğitim fakülteleri sistemi yeniden yapılandırıldı (Grossman ve Sands, 2008), aynı zamanda bir akreditasyon sistemi de oluşturulmuştur.

2012 yılının Ocak ayında Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi (EFDEK) eğitim fakültelerinin akreditasyonu için bir çalışma başlatmış ve Atatürk Eğitim Fakültesinde Eğitim Fakülteleri Değerlendirme ve Akreditasyon Derneğinin (EPDAD) kurulması için çalışmalar başlatılmıştır. 15-16 Eylül 2012 tarihinde EFDEK tarafından gerçekleştirilen Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma ve Akreditasyon Ön Çalışma Toplantısı’nda EPDAD eğitim fakültesi dekanlarına ve temsilcilerine tanıtılmış ve toplantı sonucunda EPDAD, EFDEK tarafından tanınmıştır.

Kalite güvence sisteminde evrensel standartlara uygunluk ve uluslararasılaşma süreci her geçen gün önem kazanmaktadır. Yükseköğretime uluslararası boyut kazandırarak küresel rekabet gücünü arttırmaya yönelik geliştirilen standartlar birçok ülkede yükseköğretimde yeniden yapılanma, uluslararasılaşma sürecini gündeme getirmiştir. Günümüzde uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumlarının amaç, işlev ve sunumlarına uluslararası bir boyut kazandıran çok perspektifli bir süreç olarak kabul edilmektedir. Uluslararası kuruluşların, yükseköğretimin veya üniversitelerin küreselleşmenin gerekliliklerini yerine getirebilmek ve etkilerini dengeleyebilmek için geliştirdikleri politikalar ve stratejiler “yükseköğretimde uluslararasılaşma” kavramı çerçevesinde gerçekleşmektedir (Altbach vd., 2009; van der Wende, 2001). Yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı “ekonominin, toplumsal hayatın ve işgücü piyasalarının küreselleşmesinin getirdiği meydan okumalara ve gerekliliklere karşı yükseköğretimin yanıt verebilirliğini arttırmak adına gerçekleştirilen sistematik ve sürekli çalışmalar” olarak tanımlanmaktadır (van der Wende, 1997, s. 19). Uluslararasılaşmaya ilişkin ulusal politikalar hükümetler, üniversiteler, kamu kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve özel sektörü kapsayacak şekilde formüle edilmektedir. Bu alanda genel geçer bir politika, reçete veya standart bulunmamakta, uluslararasılaşma süreci her ülkenin özne koşullarına göre şekillenmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006, ss. 71-77). Yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları; karşılıklı anlayış, kalifiye işgücü göçü (skilled migration), gelir üretme (revenue generation) ve kapasite kurma (capacity building) olmak üzere dört farklı yaklaşımdan yola çıkılarak oluşturulmaktadır (Knight ve de Wit, 1995; OECD, 2012; OECD ve World Bank, 2007).

Uluslararasılaşma kavramı, yükseköğretimdeki reformların ve değişimin hem gerekçesi hem de katalizörü haline gelmiştir. Uluslararasılaşmanın öğrenciler ve akademisyenlerle bulunduğu nihai birimler olan üniversiteler bu sürecin en önemli aktörlerini oluşturmaktadır. Üniversiteler ulusal otoriteleri aşarak doğrudan uluslararası kuruluşlar ile ilişki kurmakta, küresel yükseköğretim piyasasında girişimlerde bulunmakta, dünyanın farklı bölgelerindeki üniversitelerle hem rekabet etmekte hem de işbirliğine gitmektedir. Uluslararası üniversite sıralamalarında yer almak, üniversiteler için en önemli hedef haline gelmekte, uluslararasılaşma prestij ve markalaşma ile özdeşleşmektedir. Diğer yandan kamu kaynaklarının azaldığı bir dönemde uluslararası öğrenciler üniversiteler için önemli bir finans kaynağı yaratabilmektedir (Knight, 1997).

Dünya genelinde ABD, İngiltere, Avustralya vb. pek çok gelişmiş ülke kendi yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları ile yükseköğretim sistemlerini dünyanın farklı bölgelerine hem nitelikli iş gücü sağlamak hem de kendi ülkelerinin refah seviyelerini artırabilme amacıyla yapılandırmaktadırlar. Bu durum farklı ülkeler ve yükseköğretim kurumları arasında rekabet ortamını geliştirmektedir. İngiltere başta olmak üzere çeşitli Avrupa ülkeleri ve ABD’de lisansüstü öğrenim görmek amacıyla gelen yabancı öğrenciler ülkenin geleceğinde bilginin ve bilimin gelişmesinde bir kaynak olarak görülmektedir (Cerna, 2014).

Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanı konusunda dünyada faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşları incelendiğinde Estonya’da (eski adı EKKA şimdi HAKA) related initiatives, partners bölümleri bulunmaktadır. Partners bölümünde bağlı kuruluşlara yer verilmektedir. Ermenistan akreditasyon kuruluşu ANQA’da internationalization (uluslararasılaşma) adıyla bir alan olup bu alanda membership, cooperation alt başlıkları; hakkımızda (about us) kısmında partners; student bölümünde cooperation with student başlıkları adı altında alt alanlar bulunmaktadır.

Alman akreditasyon kalite kuruluşlarından FIBAA ve ZEVA’nın The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) ve Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA) gibi ortak uluslararası iş birliği yaptıkları kuruluşlar bulunmaktadır. FIBAA aynı zamanda European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) üyesi olmakla birlikte Hollanda, Polonya, Kazakistan, Rusya, Almanya, Kıbrıs, Ukrayna, Avusturya ve İsviçre tarafından tanınırlığa sahiptir.

Kazak akreditasyon kuruluşlarından IQAA ve ECAQA’nın ortak iş birlikleri arasında ENQA, CEENQA, INQAAHE ve Asya Pasifik Kalite Ağı (APQN) bulunmaktadır. IOAA

ajansı FIBAA, HAKA, ANQA kurumları ile de iş birliği içindedir. ECAQA akreditasyon kuruluşu da ANQA ile birlikte Rusya, Hindistan ve Avrupa’da bulunan çeşitli kuruluşlar ile iş birliği yapmaktadır.

ANQA (Ermenistan), HAKA (eski adı EKKA) ve HAC (Macaristan) kurumlarının ortak iş birliği yaptığı kuruluşlar ENQA, CEENQA ve EQAR’dır. ANQA akreditasyon kalite kuruluşu Ukrayna, Belarus, İtalya, Almanya, Avusturya ve Kazakistan ülkeleri ile anlaşmaları ve çalışmaları mevcuttur. Doktora programına yönelik akreditasyon gerçekleştiren kalite güvence kuruluşları (ANQA, IQAA, ECAQA, FIBA, ZEVA, HAC, HAKA), EQAR, ENQA, INQAAHE, CEENQA, APQN, The European University Association (EUA), Council for Higher Education Accreditation (CIQG) gibi uluslararası kuruluşlarla iş birliği içerisindedir. Ayrıca bu akreditasyon kuruluşlarının kendi aralarında ikili anlaşmalar yapmış oldukları gözlenmiştir. Buna ek olarak bu akreditasyon kurumları The Quality Assurance System in the Netherlands (NVAO/Hollanda), Rusya (NAA), Polonya (PKA), WUS/AUSTRIA, Hindistan (NAAC) gibi çeşitli ülkelerle de iş birliği yapmaktadırlar. CEENQA üyesi akreditasyon kuruluşlarından doktora programına yönelik akreditasyon faaliyeti gerçekleştiren ANQA, HAKA, ZEVA ve IQAA kurumlarının web sayfalarında projeler, ECAQA’da uluslararası projeler adlı bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümlerde kalite kuruluşları ulusal ve uluslararası iş birlikleri ile gerçekleştirdikleri ve gerçekleştirmekte oldukları projeler, başlama ve bitiş tarihleri, projelerin amaçları, hangi kurum, kuruluş ya da ülkeler ile birlikte yaptıkları vb. bilgileri ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır. Bu durum bu kuruluşların akreditasyonun önemli konularından olan paydaşlar ile iş birliği ve sürekli gelişimin ulusal ve uluslararası boyutta sürdürülmesi açısından önemlidir (Elçiçeği ve Öztürk, 2022).

Lisansüstü eğitim ise yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma faaliyetlerinde önemli bir misyona sahiptir. Enstitüler tarafından koordine edilen lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora programlarını kapsamaktadır. Yükseköğretimde özellikle lisansüstü eğitimde, eğitimin niteliğini artırmak ve kalite güvencesini sağlamak amacıyla bağımsız akreditasyon kuruluşları faaliyete geçmiştir.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında lisansüstü programlara yönelik akreditasyon faaliyetleri henüz yapılmamaktadır. Dünya genelinde gelişmiş ülkelerde uluslararasılaşma ve akreditasyon süreçlerine verilen önem her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de bu alanda henüz bir çalışma yapılmamış olması ciddi bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürdeki eksikliği gidermeyi hedefleyen bu çalışmada, Türkiye’de lisansüstü programların akreditasyon faaliyetlerine öncülük etmesi amacıyla “Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standart Alanı Lisansüstü Programları Akreditasyon Standart-Gösterge ve Kanutları” geliştirilmiştir. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretim üyesi, araştırma görevlisi, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerin değerlendirmelerine göre Türkiye’de öğretmen eğitimi lisansüstü programlarının akreditasyonunda kullanılacak Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanı alt standartları neler olmalıdır?
2. Öğretim üyesi, araştırma görevlisi, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerin değerlendirmelerine göre Türkiye’de öğretmen eğitimi lisansüstü programlarının akreditasyonunda kullanılacak Uluslararasılaşma ve İş Birliği standartlar alanının göstergeleri neler olmalıdır?
3. Öğretim üyesi, araştırma görevlisi, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerin değerlendirmelerine göre Türkiye’de öğretmen eğitimi lisansüstü programlarının akreditasyonunda kullanılacak Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanının kanıtları neler almalıdır?

2. Yöntem

2.1.Desen

Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal yaşam ve insan sorunlarıyla ilgili problemlerin kendine özgü yöntemlerle yorumlanmasını sağlar (Creswell, 1998). Nitel araştırmada genellikle tümevarımsal bir yaklaşım benimsenir; gözlem, görüşme ve belgeler veri toplama araçları olarak kullanılır ve araştırma konusuyla ilgili kavramları, anlamları ve ilişkileri yorumlamayı amaçlar (Merriam, 1998). Genellikle çevre, süreçler ve algılara ilişkin üç tür veri toplanır. Diğer yandan, nicel araştırma, olgu veya olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir, genellenebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde sunan bir çalışma türüdür. Bu araştırma yöntemi, gerçekliği yapılandırır ve sonuçlara ilişkin tahminlerde bulunmayı sağlar. Araştırmacı, olaylara ve olgulara nesnel bir şekilde yaklaşır.

Bu araştırma, doküman analizi ve Delphi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, nitel veri toplama tekniklerinden biridir. Nicel bir veri toplama aracı olarak 5 dereceli Likert ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada, 12 ülkeden 23 akreditasyon kuruluşunun akreditasyon süreçleriyle ilgili belgeler Türkçeye çevrilmiş ve nitel bir araştırma tasarımı çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda Türkiye’de lisansüstü akreditasyon faaliyetlerinin başlatılabilmesi için lisansüstü programlara yönelik standartlar, göstergeler ve kanıtlar geliştirilmiştir. Hazırlanan standartlar, Delphi tekniği kullanılarak 47 uzmana sunulmuş ve ilk Delphi turu, doğrulama ve ikinci Delphi turu sonucunda standartlar üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. Son olarak, standartlara

ilişkin göstergeler ve kanıtlar hazırlanmış ve yedi uzman tarafından onaylanmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırma katılımcılarının seçiminde tesadüfi olmayan örnekleme türlerinden biri olan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacı, araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıları seçer (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2005). Araştırmanın katılımcılarını Eğitim Yüksekokullarında akademisyen olarak görev yapan öğretim üyeleri, Türkiye’deki lisans öğretmen yetiştirme programlarını akredite eden Öğretmen Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği’nin (EPDAD) akreditasyon değerlendiricileri, doktora derecesine devam eden öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmen eğitimi programları ve lisansüstü öğrenciler. 47 katılımcının 18’i kadın, 29’u erkek. Katılımcıların cinsiyetleri ve çalışma pozisyonları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyetleri

Katılımcılar	Kadın	Erkek
Akademisyen	6	13
Araştırma görevlisi	1	5
Öğretmen	4	8
Lisansüstü öğrenci	7	3

Araştırmanın I. Delphi turunda, 19 öğretim üyesi, lisansüstü öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören 12 öğretmen, 6 araştırma görevlisi ve 10 yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplam 47 araştırma katılımcısı çalışmaya katılmıştır. Delphi onay turuna 16 öğretim üyesi, 10 öğretmen, 5 araştırma görevlisi ve 8 yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplam 38 araştırma katılımcısı katıldı. Araştırmaya 15 öğretim üyesi, 8 doktora öğrencisi öğretmen olmak üzere toplam 33 katılımcı katılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarından lisans, 4 araştırma görevlisi ve 7 yüksek lisans öğrencisi, II. Delphi turu 47 katılımcıdan 16 katılımcının idari görevi bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu eğitim ve iş amaçlı olarak yurt dışına çıkmıştır. Toplam 10 katılımcının (7 öğretim üyesi, 2 öğretmen ve 1 yüksek lisans öğrencisi) yurt dışı deneyimi bulunmaktadır. Katılımcının yurt dışı deneyimine ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.*Delphi Turlarına Katılan Katılımcıların Yurt Dışı Deneyimlerine Göre Dağılımı*

No	Cinsiyet	Unvan	Ülke	Amacı	Süresi
1	E	Prof. Dr.	ABD	Eğitim / Yüksek Lisans ve Doktora	7 yıl
2	E	Prof. Dr.	Kolombiya ABD	Eğitim / Yüksek Lisans Eğitim / Doktora	4 yıl 1 yıl
3	K	Prof. Dr.	Kosova	Eğitim / Doçent olarak gitmiş	1 yıl
4	E	Prof. Dr.	İngiltere	Eğitim	1 yıl
5	E	Prof. Dr.	İngiltere	Eğitim	1 yıl
6	E	Doç. Dr.	ABD	Eğitim / Dr. Öğr. Üyesi olarak gitmiş	1 yıl
7	E	Doç. Dr.	ABD	Eğitim	1 yıl
8	E	Öğretmen	Fransa	İş / Eğitim	2 yıl
9	E	Öğretmen	Bosna Hersek - Karadağ - Sırbistan - Makedonya - Romanya	Kültürel Gezi	1 hafta
10	K	Öğrenci	İspanya	ERASMUS değişim programları	6 ay

Not. E: Erkek, K: Kadın

2.3.İşlem

Bu çalışmada, literatürde yer alan 23 akreditasyon kurumunun ve ilgili belgelerin doküman analizi yöntemiyle incelenmesinin ardından, Türkiye’de lisansüstü öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinde kullanılmak üzere standartlar, göstergeler ve kanıtlar hazırlanmıştır. Türkiye’de ve dünyada faaliyet gösteren mevcut akreditasyon kurumları Tablo 3’te sunulmuştur. Geliştirilen standartlar, Delphi tekniğiyle akreditasyon süreçlerine katılan uzmanlara ve katılımcılara gönderilmiş, geri bildirimler alınmış ve standartlar bu geri bildirimlere dayanarak son şekline kavuşturulmuştur. Çalışmada toplamda üç tur gerçekleştirilmiştir: 1. Delphi turu, onaylama turu ve 2. Delphi turu. Uluslararasılaşma ve İş Birliği standardı, 8 standart alanından biridir. Uluslararasılaşma ve İş Birliği standardı, 2. Delphi turuyla katılımcılara gönderilmiş ve bu konuda fikir birliği sağlanmıştır.

Delphi turları sonucunda, çalışmaya katılan uzmanlar arasında fikir birliği sağlanmıştır. Standartlara uygun olarak geliştirilen göstergeler ve kanıtlar, akreditasyon süreçlerinde aktif rol alan 7 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Araştırma katılımcılarından elde edilen geri bildirimler doğrultusunda göstergeler ve kanıtlar son hâline getirilmiştir.

2.3.1.Etik bildirim

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerin hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 26 Şubat 2021 tarih ve 2021-2-79 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

2.4.Veri Toplama Araçları

2.4.1.Doküman incelemesi tekniği ve Delphi tekniği

Bu çalışmanın yürütülmesinde doküman incelemesi ve Delphi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği, hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren ilgili yazılı materyallerin analizinin yapılmasıdır. Bu teknik, dokümanlara ulaşılması, dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi, dokümanlardan örneklem seçilmesi, analiz biriminin saptanması, kategorilerin geliştirilmesi, sayısallaştırma ve verilerin kullanılması aşamalarından oluşmaktadır (Creswell, 1998). Delphi tekniği, belli bir konu hakkında uzlaşma sağlanmasında birtakım yararların olduğu alanlarda ve ortak bir zeminde uzlaşan bireylerin öznel değerlendirmelerinden yararlanılarak problemlerin çözümü ve henüz ortaya çıkmamış olayları incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu teknik, uzmanları bir araya getirerek zaman ve kaynak sınırlılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla da kullanılmaktadır (Vernon, 2009).

Tablo 3.*Doküman İncelemesi Yapılan Akreditasyon Kuruluşları*

Kurum Adı	Ülke
New England Commission of Higher Education (NECHE)	ABD
Accreditation Certification and Quality Assurance Institute (ACQUIN)	Almanya
Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)	Almanya
Central Evaluation and Accreditation Agency (ZEVA)	Almanya
Saksonya	Almanya
The Center for Professional Public Accreditation of Study Programs and Carrier Development-Agency of Employers and Students in the sphere of Agriculture (ARSA)	Rusya
Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education (EKKA)	Estonya
Quality Agency for Higher Education (AIKA)	Letonya
Hungarian Accreditation Committee (HAC)	Macaristan
Independent Agency for Quality Assurance in Education (IQAA)	Kazakistan
The Eurasian Centre for Accreditation and Quality Assurance in Higher Education and Health care (ECAQA)	Kazakistan
Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS)	Romanya
Medical Education Programs Evaluation and Accreditation Association (TEPDAD)	Türkiye
The Association for Evaluation and Accreditation of Programs in Faculties of Science, Arts, Arts and Science, Letter and History-Geography (FEDEK)	Türkiye
İletişim Araştırmaları Derneği (İLAD)	Türkiye
Association for Evaluation and Accreditation of Nursing Education Programs (HEPDAK)	Türkiye
Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD)	Türkiye
Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK)	Türkiye
Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (SABAK)	Türkiye
Higher Education Planning, Evaluation, Accreditation and Coordination Council (YÖDAK)	Kuzey Kıbrıs
Agency for Development of Higher Education and Quality Assurance (HEA)	Bosna-Hersek
Higher Education Accreditation Agency of Republika Srpska (HEAARS)	Bosna-Hersek
National Center for Professional Education Quality Assurance, Foundation (ANQA)	Ermenistan

Tablo 3'te görüleceği üzere, 13 ülkeden 23 akreditasyon kuruluşunun tüzükleri, yönetmelikleri, standartları, lisans ve lisansüstü standartları, yönetim yapıları, uygulama süreçlerine yönelik belgeleri incelenmiştir. ABD, Almanya,

Türkiye, Kazakistan, Kuzey Kıbrıs, Bosna-Hersek, Rusya, Romanya, Estonya, Letonya, Ermenistan ve Macaristan akreditasyon kuruluşunun belgeleri karşılaştırmalı ele alınmıştır.

2.5. Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde çalışma öncesinde araştırmacı tarafından oluşturulan çerçeve doğrultusunda elde edilen veriler sistematik bir şekilde betimlenir ve yorumlanır. Bu analiz tekniğinin amacı, ulaşılan verileri yorumlayarak sistemli bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Delphi tekniği ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise istatistiksel analiz kullanılmıştır. Delphi çalışmasında, iç tutarlılığı tespit etmek için Cronbach's Alpha katsayısı, katılımcı cevapları arasındaki tutarlılığı belirlemek için Değerlendiriciler Arası Korelasyon Katsayısı hesaplanır (von der Gracht, 2012). Cronbach Alpha değerleri 0.90 üzerinde olduğunda güvenilirliğin mükemmel olduğunu gösterir (Tavakol ve Dennick, 2011). Çalışmada, I ve II. Delphi turlarının güvenilirlik analizinde, iç tutarlılığı belirlemek için ise Cronbach's Alpha katsayısı ve Grup İçi Korelasyon Katsayısına bağlı olarak Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. I. Delphi Turu Cronbach's Alpha katsayısı 0.93, Grup İçi Korelasyon katsayısı 0.92, II. Delphi Turu Cronbach's Alpha katsayısı 0.99, Grup İçi Korelasyon katsayısı 0.99 olarak tespit edilmiştir. I ve II. Delphi turlarında katılımcılardan elde edilen verilere ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

I ve II. Delphi Turları Güvenirlik Analizi Sonuçları

Turlar	Cronbach's Alpha	Grup İçi Korelasyon
I. Delphi Turu	0.93	0.92
II. Delphi Turu	0.99	0.99

Elde edilen Cronbach Alpha değerleri 0.90 üzerinde ise mükemmel güvenilirliği göstermektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Tablo 5'te hem birinci hem de ikinci turda elde edilen Cronbach Alpha değerleri 0.90 değerinin üzerinde olduğu için güvenilirlik düzeyi mükemmel olarak elde edilmiştir.

3. Bulgular

Doküman incelemesi sonucu oluşturulan standartlar, Delphi tekniği ile akademisyen, araştırma görevlisi, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerin incelemesine sunulmuş ve onlardan alınan geri bildirimlerin analizi sonucu standart, gösterge ve kanıtlar geliştirilmiştir. Bu kısımda öğretmen eğitimi programlarında kullanılmak üzere 'Uluslararasılaşma ve İş Birliği' standart alanı kapsamında hazırlanan alt standart, gösterge ve kanıtlar sunulmuştur. Bu standart alanı bu çalışmada geliştirilmiş olup, Türkiye'deki akreditasyon kuruluşlarının herhangi birinin standart alanı içerisinde yer almamaktadır.

3.1. Uluslararası ve İş Birliği Standardı için Alt Standartlar

Çalışmada, 'Uluslararasılaşma ve İş Birliği' standart alanına ilişkin I. Delphi turunda 9 alt standart hazırlanmıştır. Alt standartlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

I. Delphi turunda katılımcılara gönderilen standart alanlarında yer alan alt standartların yüzde ve frekans değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde bu alanda yer alan alt standart maddelerinde kararsızım, katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabının verildiği madde sayısının az olduğu gözlenmiştir.

Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanına ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7'de Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanında yer alan alt standartlara ilişkin çeyrek, medyan, çeyrek değer, çeyrekler arası genişlik, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Çeyrekler arası genişlik değerinin 1.2'nin altında olması uzmanlar arasında ilgili madde için görüş birliği olduğunu göstermektedir. Tabloda yer alan tüm maddelere ilişkin çeyrekler arası genişlik değerleri 1.2 değerinin altında olduğu için uzmanlar arasında görüş birliği olduğu sonucuna varılmıştır. Çeyrekler arası genişlik değeri 1 olan bazı standartlar uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gösterge veya kanıtlara alınmıştır.

I. Delphi turunda katılımcılara gönderilen Öğretmenlik Eğitimi Lisansüstü Programları akreditasyon standartlarında katılımcı geri dönüşleri sonrasında standartlarda yapılan değişiklikler (düzeltme, çıkarma, ekleme, yer değiştirme, aynı kalması vb.) Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanında 4 alt standart aynı kalmış, 5 alt standartta ifade değişikliği yapılmıştır. Doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiş çalışmada öğretim elemanları adlı ikinci standart alanında 2.10. numarası ile yer alan alt standart Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanına alınmıştır. Bu standart alanında çıkarılması istenen bir alt standartta olmamıştır. 47 uzmanın uluslararasılaşma ve iş birliği standart alanında yer alan tüm alt standartlar için görüş birliği sağlanmıştır.

Tablo 5.*Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standart Alanı Alt Standartları*

Standart No	Standartlar
5.1.	Lisansüstü öğretim programlarının ulusal ve uluslararası akademisyenler arasında iş birliğini teşvik edecek bir yapıya sahip olması
5.2.	Lisansüstü öğretim programlarının uluslararası öğrenci hareketliliğine olanak tanıyan bir yapıda olması
5.3.	Fakülte/enstitü/bölümün ulusal ve uluslararası akademik eğitim politikalarını geliştirici çalışmaları desteklemesi
5.4.	Lisansüstü öğretim programlarının uluslararasılaşması için yeterli mali kaynaklara sahip olması
5.5.	Enstitüde, öğretim elemanları ve lisansüstü öğrenciler arasında uluslararasılaşma konusunda yeterli iş birliğinin olması
5.6.	Lisansüstü öğretim programlarının ulusal (YÖK lisansüstü programlarındaki yeri) /uluslararası eğitimdeki yeri ve lisansüstü mezunlarını küresel çapta istihdam edebilme durumu
5.7.	Lisansüstü öğrencilerin veya mezunların ulusal ve uluslararası bilimsel entegrasyonun mevcut olması
5.8.	Lisansüstü öğrencilerin ve öğretim elemanlarının uluslararası yeterliklere ulaşmış olması
5.9.	Lisansüstü programlarda görev yapan öğretim elemanlarının ulusal ve uluslararası düzeyde öğrencilerle birlikte TÜBİTAK vb. projeler gerçekleştirme düzeyi

Tablo 6.*I. Delphi Turunda Katılımcıların Standartlara Katılım Düzeyleri*

Standart No	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
5.1.	37; %79	10; %21	0; %0	0; %0	0; %0
5.2.	37; %79	10; %21	0; %0	0; %0	0; %0
5.3.	39; %83	8; %17	0; %0	0; %0	0; %0
5.4.	34; %72	10; %21	2; %4	1; %2	0; %0
5.5.	35; %74	12; %26	0; %0	0; %0	0; %0
5.6.	27; %57	13; %28	5; %11	0; %0	2; %4
5.7.	26; %55	16; %34	3; %6	0; %0	2; %4
5.8.	38; %81	4; %9	3; %6	1; %2	1; %2
5.9.	39; %83	8; %17	0; %0	0; %0	0; %0

Tablo 7.*I. Delphi Turu Katılımcı Yanıtlarına İlişkin İstatistiksel Bulgular*

Standart No	Çeyrek	Medyan	Çeyrek değer	Çeyrekler arası genişlik	Ortalama	Standart Sapma
5.1.	5	5	5	0	4.78	0.41
5.2.	5	5	5	0	4.78	0.41
5.3.	5	5	5	0	4.83	0.38
5.4.	4	5	5	1	4.63	0.67
5.5.	4.5	5	5	0.5	4.74	0.44
5.6.	4	5	5	1	4.34	0.98
5.7.	4	5	5	1	4.36	0.94
5.8.	5	5	5	0	4.63	0.87
5.9.	5	5	5	0	4.83	0.38

Tablo 8.*I. Delphi Turu Sonucunda Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standart Alanında Değişiklik Yapılan Alt Standartlar*

Standart No	İfade Değişikliği	Aynı kalan	Çıkarılan	Eklenen
5.1.		X		
5.2.		X		
5.3.		X		
5.4.	X			
5.5.	X			
5.6.	X			
5.7.	X			
5.8.	X			
5.9.		X		
5.10.				X

I. Delphi turu sonucunda ifade değişikliği ile ekleme yapılan alt standartlar onay turuna gönderilmiştir. Onay turunda katılımcılardan herhangi bir değişiklik veya ekleme talebi gelmemiştir. II. Delphi turunda katılımcılara

10 alt standart gönderilmiştir. Alt standartlar 5.1.-5.10 arasında numaralandırılmıştır ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

I. Delphi ve Onay Turları Sonrasında Revize Edilen ve II. Delphi Turunda Katılımcılara Gönderilen Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standart Alanına Ait Alt Standartlar

Alt Standart No	Standart
5.1.	Uluslararasılaşma ve İş Birliği: Uluslararasılaşma, kurumun araştırma stratejisi ve lisansüstü adaylarının bireysel ihtiyaçları ile uyumludur.
5.2.	Lisansüstü programlarının ulusal ve uluslararası akademisyenler arasında iş birliğini teşvik edecek bir yapıda olması
5.3.	Lisansüstü programlarının uluslararası öğrenci hareketliliğine olanak tanıyan bir yapıda olması
5.4.	Fakülte/enstitü/ana bilim dalının ulusal ve uluslararası lisansüstü eğitim politikalarını geliştirici çalışmaları desteklemesi
5.5.	Lisansüstü programlarının uluslararasılaşması için yeterli mali kaynaklara sahip olması (öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği (ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMLARI, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Uluslararası Kredi Hareketliliği (KA107) vb.))
5.6.	Lisansüstü programlarında öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında uluslararasılaşma konusunda yeterli iş birliğinin olması
5.7.	Lisansüstü programlarının ulusal ve uluslararası düzeyde lisansüstü mezunlarını küresel çapta istihdam edebilecek donanıma sahip olduğunu gösteren düzenlemelerin mevcut olması (Türkiye’de lisansüstü programlarından mezun olan bir adayın ya da akademisyenin uluslararası alanda iş bulabilme olanağı, farklı ülkelerde çalışabilecek kadar donanımlı olma durumu)
5.8.	Lisansüstü programlarındaki öğrencilerin veya mezunların ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalara ve projelere katılması -entegrasyonun mevcut olması (uluslararası kongrelere katılım, farklı ülkelerden öğrencilerle ağ kurabilme ve birlikte çalışabilme yeteneği vs.) Lisansüstü programlarındaki öğrencilerin ve öğretim üyelerinin Teacher Education Accreditation Council-National Council for Accreditation of Teacher Education (TEAC-NCATE) tarafından belirlenmiş olan uluslararası öğretmenlik mesleği yeterliklerine ulaşmış olması
5.9.	Lisansüstü programlarında görev yapan öğretim üyelerinin ulusal ve uluslararası düzeyde öğrencilerle birlikte projeler gerçekleştirmesi
5.10.	Lisansüstü programlarının kalitesine olumlu katkı yapacağı düşünülen yerli/yabancı öğretim üyelerinin belirli zaman aralıklarında enstitünün lisansüstü programlarda görevlendirilmesine imkân sağlanması

II. Delphi Turu Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanına ait alt standartların yüzde ve frekans değerleri Tablo 10’da gösterilmektedir.

Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanına ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11’de Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanında yer alan alt standartlara ilişkin çeyrek, medyan, çeyrek değer, çeyrekler arası genişlik, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çeyrekler arası genişlik değerinin 1.2’nin altında olması uzmanlar arasında ilgili madde için görüş birliği olduğunu göstermektedir. Tablo 11’de yer alan tüm maddelere ilişkin çeyrekler arası genişlik değerleri 1.2 değerinin altında olduğu için uzmanlar arasında görüş birliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 10.*II. Delphi Turunda Katılımcıların Standartlara Katılım Düzeyleri*

Standart No	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
5.1.	37; %97	1; %3	0; %0	0; %0	0; %0
5.2.	31; %82	6; %16	1; %3	0; %0	0; %0
5.3.	36; %95	2; %5	0; %0	0; %0	0; %0
5.4.	38; %100	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0
5.5.	36; %95	1; %3	0; %0	1; %3	0; %0
5.6.	37; %97	1; %3	0; %0	0; %0	0; %0
5.7.	37; %97	1; %3	0; %0	0; %0	0; %0
5.8.	31; %82	7; %18	0; %0	0; %0	0; %0
5.9.	29; %76	9; %24	0; %0	0; %0	0; %0
5.10.	37; %97	1; %3	0; %0	0; %0	0; %0

Tablo 11.*II. Delphi Turu Katılımcı Yanıtlarına İlişkin İstatistiksel Bulgular*

Standart No	Çeyrek	Medyan	Çeyrek değer	Çeyrekler arası genişlik	Ortalama	Standart Sapma
5.1.	5	5	5	0	4.97	0.16
5.2.	5	5	5	0	4.78	0.47
5.3.	5	5	5	0	4.94	0.22
5.4.	5	5	5	0	5	0
5.5.	5	5	5	0	4.89	0.50
5.6.	5	5	5	0	4.97	0.16
5.7.	5	5	5	0	4.97	0.16
5.8.	5	5	5	0	4.81	0.39
5.9.	5	5	5	0	4.76	0.43
5.10.	5	5	5	0	4.97	0.16

3.2.Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standardının Alt Standartları için Hazırlanan Göstergeler

Uluslararasılaşma ve İş Birliği standardının 10 alt standardına yönelik 15 gösterge hazırlanmıştır. Bu göstergeler Tablo 12'de sunulmuştur.

Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanının 10 alt standardı için toplam 15 gösterge hazırlanmıştır. 5.3., 5.4. ve 5.10. numaralı alt standartların her biri için 1 gösterge;

5.5., 5.6., 5.8., 5.9. numaralı alt standartların her biri için 2 gösterge, 5.1-2. numaralı alt standart için 3 gösterge hazırlanmıştır. 5.1. ve 5.2. no'lu alt standartların göstergeleri amaçları benzer olması açısından (üniversite ve enstitünün uluslararası faaliyetleri teşvik etmesi, iş birliği vb.) gösterge tekrarına düşülmemesi için ortak hazırlanmıştır. Uluslararasılaşma ve İş Birliği standardının alt standartlarına ilişkin hazırlanan göstergelerin dağılımları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12.

Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standardının Alt Standartlarına İlişkin Göstergeler

Gösterge No	Gösterge
5.1-2.2.1.	Üniversite ve enstitünün ERASMUS değişim programları/FARABI/TÜBİTAK/KA107 vb. koordinatörleri, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında ulusal ve uluslararası iş birliğinin varlığı
5.1-2.2.2.	Üniversite ve enstitünün ERASMUS değişim programları/FARABI/TÜBİTAK/KA107 vb. koordinatörlerinin ulusal ve uluslararası öğrenci hareketliliği konusunda yönetsel düzenlemeleri gerçekleştirmiş olmaları
5.1-2.2.3.	Anlaşılabilir kurumlarla gerçekleştirilecek değişim programlarına katılacak öğretim üyeleri ve öğrenciler için uygun ortamın sağlanması
5.3.2.1.	İdari birimler ile öğretim üyelerinin ulusal ve uluslararası eğitim politikalarını geliştirici çalışmalar yürütmesi
5.4.2.1.	Lisansüstü programlarının uluslararasılaşması ve öğrenci-öğretim üyesi hareketliliğini teşvik edilmesi için gerekli mali bütçenin ayrılmış olması
5.5.2.1.	Lisansüstü programlarında görevli öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında uluslararasılaşma konusunda yeterli iş birliğinin sağlanması amacıyla dönem başı ve dönem arasında her iki gruba bilgilendirici eğitimler/seminerler verilmesi
5.5.2.2.	Lisansüstü programlarda görevli öğretim üyeleri ve öğrencilerinin uluslararasılaşmaya yönelik yapılacak iş birliği kapsamındaki etkinliklere ilişkin ilke ve yöntemlerin farkında olması ve iş birliği içinde çalışması
5.6.2.1.	Lisansüstü programlarda görevli öğretim üyeleri ve programlardan mezun olacak öğrencilerin uluslararası/küresel dünyada iş bulabilecek donanıma sahip olması
5.6.2.2.	Lisansüstü programlarda görevli öğretim üyeleri ve programlardan mezun olacak öğrencilerin uluslararası/küresel dünyada iş imkânına sahip olabilmek derecesi/yüzdesi
5.7.2.1.	Lisansüstü programlarındaki öğrencilerin veya mezunların ulusal ve uluslararası bilimsel entegrasyonu sağlamak amacıyla bilgilendirici eğitimler/seminerler verilmesi
5.8.2.1.	Lisansüstü programlarındaki öğrencilerin ders dönemi ve tez döneminde yaptıkları bilimsel faaliyetler sonucunda yükseköğretim kurumlarında akademisyen olabilecek yeterliğe ulaşmaları
5.8.2.2.	Lisansüstü programlarındaki öğrencilerin öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile birlikte akademik ve mesleki yeterliklere ulaşmış olmaları
5.9.2.1.	Lisansüstü programlarında görevli öğretim üyelerinin ve öğrencilerin proje eğitimi almaları
5.9.2.2.	Lisansüstü programlarında görevli öğretim üyelerinin ulusal ve uluslararası düzeyde meslektaşları veya öğrencileriyle birlikte projeler gerçekleştirmeleri ve yürütülen bu projelerin bölümün web sayfasında yer alması
5.10.2.1.	Lisansüstü programların kalitesine olumlu katkı yapacağı düşünülen yerli/yabancı öğretim üyelerinin periyodik olarak enstitünün lisansüstü programlara davet edilmesi ve programda görevlendirilmesi

Tablo 13.*Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standardının Alt Standartlarına İlişkin Gösterge Sayıları*

Gösterge Sayısı	Alt Standart No	Alt Gösterge No	Toplam
1 göstergesi olan alt standartlar	5.3., 5.4., 5.7., 5.10.	5.3.2.1. 5.4.2.1. 5.7.2.1. 5.10.2.1.	4
2 göstergesi olan alt standartlar	5.5., 5.6., 5.8., 5.9.	5.5.2.1., 5.5.2.2. 5.6.2.1., 5.6.2.2. 5.8.2.1., 5.8.2.2. 5.9.2.1., 5.9.2.2.	4
3 göstergesi olan alt standartlar	5.1., 5.2. (ortak)	5.1-2.1.,..., 5.1-2.3.	1

3.3.Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standardının Alt Standartları İçin Hazırlanan Kanıtlar

Bir program veya kurumun akreditasyon süreci kapsamında asgari standartları karşıladığının en önemli göstergesi kanıtlardır. Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanının 10 alt standardına ilişkin toplam 51 kanıt hazırlanmıştır. Hazırlanan kanıtlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Uluslararasılaşma ve İş Birliği standardının alt standartlarının göstergelerine bağlı olarak hazırlanan kanıt sayıları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Uluslararasılaşma ve İş Birliği standardının 10 alt standardı için toplam 51 kanıt hazırlanmıştır. İki kanıt ile en az kanıtı olan iki alt standart 5.5., 5.6. iken 12 kanıtla en fazla kanıtı bulunan alt standart 5.4.'tür. Birinci ve ikinci standart alanlarının kanıtları kanıt tekrarına düşmemek için ortak hazırlanmıştır. 5.1-2.3.1. şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 14.*Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standart Alanı Kanıtları*

Kanıt Numarası	Kanıt
5.1-2.3.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu üniversite ve enstitünün ERASMUS /FARABI/TÜBİTAK/KA107 gibi değişim programları ile ulusal ve uluslararası akademisyenler arasında iş birliğini teşvik eden prosedür ve mekanizmalara sahip olduğunu gösteren belgeler (Uluslararası kurum ve kuruluşlarla yazışmalar, ikili anlaşmalar vb.)
5.1-2.3.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu üniversite ve enstitünün ERASMUS /FARABI/TÜBİTAK/KA107 gibi değişim programları ile ulusal ve uluslararası öğrenci hareketliliğine olanak sağladığını gösteren belgeler (İkili anlaşmalar, protokoller vb.)
5.1-2.3.3.	Lisansüstü programlarda görevli öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin ulusal ve uluslararası değişim programlarına etkin bir şekilde katılmalarını sağlayacak mekanizmaların varlığına ilişkin belgeler
5.1-2.3.4.	Son 5 yılda değişim programlarından yararlanan lisansüstü programlardaki öğretim üyesi ve öğrenci sayısı
5.1-2.3.5.	Lisansüstü programlarda son 5 yılda gerçekleşen öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliğinin yaşandığı ülkelerin/üniversitelerin listesi
5.1-2.3.6.	Lisansüstü programlarına değişim programları aracılığıyla gelen öğrencilerin ve öğretim üyelerinin hangi ülke ve yükseköğretim kurumlarından geldiğini gösteren belgeler

-
- 5.1-2.3.7. Lisansüstü programlarındaki anlaşmalı kurumlarla gerçekleştirilecek değişim programlarına katılacak öğretim üyeleri ve öğrencilere sağlanan desteklerin içeriğine ilişkin belgeler
- 5.1-2.3.8. Lisansüstü programlarında uluslararası öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliğini teşvik etmek için gerçekleştirilen danışmanlık, hizmet-içi eğitim, seminer ve konferansları gösteren liste
- 5.1-2.3.9. Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün ERASMUS değişim programları/FARABİ/TÜBİTAK/KA107 vb. koordinatörleri ile görüşmeler
- 5.1-2.3.10. Lisansüstü programlarda görev yapan öğretim üyeleri ve öğrenciler ile görüşmeler
- 5.3.3.1. Fakülte/enstitü/ana bilim dalının ulusal ve uluslararası lisansüstü eğitim politikalarını geliştirici çalışmalarını desteklediğine dair belgeler
- 5.3.3.2. Ulusal, bölgesel ve uluslararası araştırma ve proje listeleri
- 5.3.3.3. Lisansüstü programlarda gerçekleştirilen eğitimdeki son değişiklikleri gösteren yıllık raporlar ve diğer dokümanlar
- 5.3.3.4. Fakülte/enstitü/ana bilim dalında uluslararası kongre, eğitim, çalıştay ve seminerlere katılan öğretim üyelerinin isimlerini gösteren liste
- 5.3.3.5. Fakülte/enstitü/ana bilim dalında uluslararası kongrelere katılan öğretim üyelerinin gittikleri kongre/eğitim/çalıştay/seminer vb. bilimsel etkinliklerin adı, içeriği ve hangi ülkede gerçekleştiğine ilişkin etkinlik listesi
- 5.3.3.6. Uluslararası etkinliklere katılan öğretim üyelerine üniversite, enstitü veya ana bilim dalı tarafından sağlanan desteklerin içeriğini gösteren belgeler (Yol-konaklama masrafı vb.)
- 5.3.3.7. Lisansüstü programlarda görevli öğretim üyeleri ile görüşmeler
- 5.3.3.8. Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı yönetimiyle ilgili görüşmeler
- 5.3.3.9. Rektörlük birimleri ile görüşmeler
- 5.4.3.1. Lisansüstü programlarının uluslararasılaşmasını sağlamak için yeterli mali kaynakların ayrıldığını gösteren bütçe ayrılması
- 5.4.3.2. Lisansüstü programları ERASMUS değişim programları, TÜBİTAK, KA107, BABKO vb. değişim programları ve proje destek oranları
- 5.4.3.3. Lisansüstü programları ERASMUS değişim programları, TÜBİTAK, KA107, BABKO vb. herhangi bir değişim programı ve projeden yararlanan öğretim üyelerinin sayısı
- 5.4.3.4. Lisansüstü programları ERASMUS değişim programları, TÜBİTAK, KA107, BABKO vb. herhangi bir değişim programı ve projede görev alan öğrenci sayısı
- 5.4.3.5. Lisansüstü programlarda yurt dışı öğrenci/öğretim üyesi hareketliliğinde öğretim üyeleri ve öğrencilerine araştırma projeleri için ne kadar destek verileceğini gösteren belgeler
- 5.4.3.6. Dönem başında enstitü, fakülte, ana bilim dalı veya rektörlük tarafından lisansüstü programlarındaki öğretim üyelerine ve öğrencilerine yurt dışı öğrenci-öğretim üyesi hareketliliği ve araştırma projesi desteği konusunda bilgilendirici eğitim veya seminer verildiğini gösteren belgeler (Resmî yazı, seminer/eğitim fotoğraf görselleri vb.)
- 5.4.3.7. Lisansüstü programlarının bağlı olduğu üniversite/enstitünün döner sermaye, şirket veya diğer aracı düzenlemelere ilişkin belgeler
- 5.4.3.8. Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün gelir kaynaklarını ve sağlanan gelirleri gösteren dokümanlar
- 5.4.3.9. Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü gelirlerinin dağılımını ve kullanımını gösteren dokümanlar
-

5.4.3.10.	Lisansüstü programlarda görevli öğretim elemanları ve öğrencilerle görüşmeler
5.4.3.11.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü, ana bilim dalı ve proje koordinasyon birimleri ile görüşmeler
5.4.3.12.	Rektörlük birimleri ile görüşmeler
5.5.3.1.	Lisansüstü programlarındaki öğretim üyeleri ve öğrencilerin uluslararasılaşmaya yönelik yapılan iş birliği etkinliklerine katılım oranı
5.5.3.2.	Lisansüstü programlarındaki öğretim üyeleri ve öğrencileri tarafından uluslararasılaşmaya yönelik yapılan etkinlikler listesi
5.6.2.1.	Lisansüstü programlarda görevli öğretim üyelerinin ve mezun olan öğrencilerin uluslararası/küresel dünyada iş bulabilecek donanımına sahip olma düzeyleri (Alanına ilişkin uluslararası standartları karşılama düzeyi: alan bilgisi, pedagojik bilgisi, akademik bilgisi (uluslararası yayın yapabilme potansiyeli), yabancı dil bilgisi, iletişim bilgisi, ağ kurabilme becerisi vb.)
5.6.3.2.	Lisansüstü programlarda görevli öğretim üyelerinin ve mezun olan öğrencilerin uluslararası/küresel dünya da iş imkânına sahip olabileme dereceleri/yüzdeleri
5.7.3.1.	Lisansüstü programlarındaki öğrencilerin veya mezunların ulusal ve uluslararası bilimsel entegrasyonu için öğrencilere bilgilendirici eğitimler/seminerler verildiğine dair belgeler (Resmî yazı, fotoğraflar, çağrılı konuşmacılar listesi vb.)
5.7.3.2.	Lisansüstü programlardaki öğrencilerin katıldıkları uluslararası kongre veya etkinlik listesi
5.7.3.3.	Lisansüstü program öğrencilerinin uluslararası paydaşlarla ortak çalışmalar yürüttüğüne ilişkin belgeler (Fotoğraflar, farklı ülke ve öğrencileri ile bir araya gelerek alınan eğitimler, yapılan etkinlikler, ortaya çıkan ürünler, görseller)
5.7.3.4.	Lisansüstü program öğrencilerinin alanlarındaki diğer lisansüstü öğrencilerle ortak ağ kurabilme veya mevcut olan öğrenci topluluklarına katılım oranları
5.7.3.5.	Lisansüstü program öğrencilerinin veya mezunlarının ulusal ve uluslararası bilimsel entegrasyonunun mevcut olduğunu gösteren dokümanların bulunması
5.8.3.1.	Lisansüstü program öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin TEAC-NCATE tarafından belirlenmiş olan uluslararası öğretmenlik mesleği yeterliklerini karşılama düzeyini gösteren performans ölçekleri
5.8.3.2.	Lisansüstü program öğrencilerinin ders dönemi, tez dönemi ve sonrası akademik hayatta yaptıkları bilimsel faaliyetler sonucunda yükseköğretim kurumlarında akademisyen olarak görev yapacak yeterliğe ulaştıklarını gösteren öğretim üyeleri ve danışman gözlem ve değerlendirme raporları
5.8.3.3.	Lisansüstü program öğrencilerinin öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile birlikte akademik ve mesleki yeterliliklere ulaşmış olduklarını gösteren belgeler (Bütünleşik çalışmalar/projeler yürütme ve bunda başarılı olma durumları vb.)
5.9.3.1.	Lisansüstü programlarda görevli öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin proje eğitimi aldıklarına dair sertifikalar vb. belgeler
5.9.3.2.	Lisansüstü programlarda tamamlanmış veya yürütülmekte olan uluslararası projeleri ve araştırmaları gösteren liste
5.9.3.3.	Lisansüstü programlarda tamamlanmış veya yürütülmekte olan ulusal projeleri ve araştırmaları gösteren liste
5.9.3.4.	Lisansüstü programlarda görevli öğretim üyelerinin ulusal ve uluslararası düzeyde öğrencilerle birlikte gerçekleştirdikleri veya yürütücüsü oldukları projelerin ilgili bölümün web sayfasında yer aldığına dair belgeler
5.9.3.5.	Lisansüstü programlarda görev yapan öğretim üyeleri ve öğrencilerle görüşmeler

5.10.3.1.	Lisansüstü programlarının kalitesine olumlu katkı yapacağı düşünülen yerli/yabancı öğretim üyelerinin belirli zaman aralıklarında enstitünün lisansüstü programlarında görevlendirilmesine imkân tanıyan düzenlemeleri gösteren belgeler (Yönetmelik, davet mektupları vb.)
5.10.3.2.	Lisansüstü programlarının kalitesine olumlu katkı yapacağı düşünülen yerli/yabancı öğretim üyelerinin periyodik olarak enstitünün lisansüstü programlarında görevlendirildiğini gösteren öğretim üyesi listesi
5.9.3.3.	Lisansüstü programlarında görevlendirilen yerli/yabancı öğretim üyelerinin hangi ülke ve yükseköğretim kurumlarından geldiklerini gösteren belgeler

Tablo 15.

Uluslararasılaşma ve İş Birliği Standardının Alt Standartlarına İlişkin Kanıt Sayıları

Kanıt Sayısı	Alt Standart No	Toplam
2 kanıtı olan alt standartlar	5.5., 5.6.	2
3 kanıtı olan alt standartlar	5.8., 5.10.	2
5 kanıtı olan alt standartlar	5.7., 5.9.	2
9 kanıtı olan alt standartlar	5.3.	1
10 kanıtı olan alt standartlar	5.1-2. (iki standardın kanıtları ortak)	1
12 kanıtı olan alt standartlar	5.4.	1

4. Tartışma

Türkiye’de öğretmenlik eğitim programları başta olmak üzere Tıp, Veterinerlik, Sağlık, İlahiyat, Fen Edebiyat vb. hiçbir alanda lisansüstü programların akreditasyon faaliyeti gerçekleştirilmemektedir. Lisans programları akreditasyon faaliyeti yürüten Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD); Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK); Medical Education Programs Evaluation and Accreditation Association (TEPDAD); Association for Evaluation and Accreditation of Nursing Education Programs (HEPDAK); Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK); Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (SABAK) vb. hiçbir akreditasyon kurumunda ise “Uluslararasılaşma ve İş Birliği” standart alanı mevcut değildir. Bu çalışmadaki standartlar, yurtdışında aktif faaliyet gösteren akreditasyon ajanslarının standartları incelendikten sonra geliştirilmiş, Delphi tekniği ile akademisyen, araştırma görevlisi, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerinin değerlendirmelerine sunulmuş ve onlardan gelen dönütlere göre standartlara son şekli verilmiştir. Çalışma sonucunda, ‘Uluslararasılaşma ve İş Birliği’ standardı için 10 alt

standart, 15 gösterge ve 51 kanıt hazırlanmıştır. Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA/Almanya), Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education (HAKA eski adı EKKA/Estonya), National Center for Professional Education Quality Assurance, Foundation (ANQA/Ermenistan), Hungarian Accreditation Committee (HAC/Macaristan), Independent Agency for Quality Assurance in Education (IQAA/Kazakistan) vb. kuruluşlarda ise benzeri akreditasyon standart alanı mevcuttur. Ayrıca bu kuruluşlarda standart alanının yanı sıra initiatives, internationalization, partners, membership, cooperation, cooperation with student başlıkları adı altında alt alanlar bulunmaktadır.

Alman akreditasyon kalite kuruluşlarından FIBAA (aynı zamanda ENQA, INQAAHE üyesi) ve ZEVA, EQAR ve CEENQA; Kazak akreditasyon kuruluşlarından IQAA ve ECAQA, ENQA, CEENQA, INQAAHE ve APQN; ANQA, HAC ve HAKA, ENQA, CEENQA ve EQAR gibi uluslararası akreditasyon kuruluşları ile iş birliği yapmaktadır. Ayrıca FIBAA; Hollanda, Polonya, Kazakistan, Rusya, Almanya, Kıbrıs, Ukrayna, Avusturya ve İsviçre tarafından tanınırliğa sahiptir.

Rusya'da kurulan Kazak akreditasyon ajansı IOAA, FIBAA, EKKA, ANQA ile ve Kazak akreditasyon kuruluşlarından ECAQA, ANQA, Rusya, Hindistan ve Avrupa'da bulunan çeşitli kuruluşlar ile iş birliği içerisinde.

ANQA, HAKA ve HAC akreditasyon kurumlarının Ukrayna, Belarus, İtalya, Almanya, Avusturya ve Kazakistan ülkeleri ile anlaşmaları ve çalışmaları mevcuttur. ANQA, IQAA, ECAQA, FIBA, ZEVA, HAC, HAKA gibi lisansüstü düzeyde doktora programı akreditasyonu gerçekleştiren kurumlar ENQA, EQAR, INQAAHE, CEENQA, APQN, EUA, EQAL, CIQG, ASIIN gibi uluslararası kuruluşlarla iş birliği içerisinde. Ayrıca bu akreditasyon kuruluşlarının kendi aralarında ikili anlaşmaları bulunmaktadır. Doktora programı akreditasyonu yapan kurumlar, NAA-Rusya, NVAO/Hollanda, PKA-Polonya, WUS/AUSTRIA, NAAC (Hindistan) gibi çeşitli ülkelerle de iş birliği içerisinde. Almanya (ZEVA), Ermenistan (ANQA), Estonya (HAKA) ve Kazakistan (ECAQA/ IQAA) kalite güvence kuruluşlarının web sayfalarında projeler ya da uluslararası projeler adlı bölümler bulunmaktadır. Bu bölümlerde kalite kuruluşları ulusal ve uluslararası iş birlikleri ile gerçekleştirdikleri ve gerçekleştirmekte oldukları projeler, başlama ve bitiş tarihleri, projelerin amaçları, hangi kurum, kuruluş ya da ülkeler ile birlikte yaptıkları vb. bilgileri ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır. Bu durum bu kuruluşların akreditasyonun önemli konularından olan paydaşlar ile iş birliği ve sürekli gelişimin ulusal ve uluslararası boyutta sürdürülmesi açısından önemlidir.

Çalışma, lisansüstü programların ulusal/uluslararası akademisyenler arasında iş birliğini teşvik edecek bir yapıya sahiptir. Ayrıca ulusal ve uluslararası lisansüstü eğitim politikalarını geliştirici çalışmaların desteklemesi, uluslararası öğrenci hareketliliğine olanak tanınması, programların mezunlarını küresel çapta istihdam edebilecek donanımına sahip olması, öğrencilerin veya mezunların ulusal ve uluslararası bilimsel entegrasyonun mevcut olması, uluslararası projeler yapılması, yabancı öğretim üyelerinin belirli zaman aralıklarında enstitünün lisansüstü programlarında görevlendirilmesine ilişkin konular ele alınmıştır. Bu amaçlara hizmet etmesi amacıyla standartlar ve bu standartların ne derecede karşılandığını gösteren ölçütlere yönelik kanıtlar oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında "Uluslararasılaşma ve İş Birliği" standart alanı için I. Delphi turunda 9 alt standart oluşturulmuş ve katılımcılara gönderilmiştir. Bu tur sonucunda 4 alt standartta değişiklik yapılmamıştır. 5 alt standartta ifade değişikliği yapılarak bir yeni alt standart eklenmiştir. Katılımcı dönüşleri sonrasında revize edilen 10 alt standart Delphi onay turunda tekrar katılımcı görüşlerine sunulmuştur. Delphi onay turunda değişiklik talebinde bulunulmamıştır. Araştırmacı tarafından doküman incelemesi sonucunda hazırlanan gösterge ve kanıtlar ise 7 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman

görüşleri sonucunda revize işlemleri yapılarak gösterge ve kanıtlar son halini almıştır. Sonuç olarak 10 alt standart, 15 gösterge ve 51 kanıt hazırlanmıştır.

1. Uluslararası iş birliğinin artırılması amacıyla Türkiye'de lisansüstü programlara yönelik akreditasyon faaliyetlerinin başlatılması önerilmektedir.
2. Türkiye'de lisansüstü programları akreditasyon faaliyetinin başlaması amacıyla bu alanda faaliyet gösteren ZEVA, HAKA, HAC, ANQA, IQAA, ECAQA gibi uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapılması önerilmektedir.
3. Türkiye'de mühendislik, tıp, hemşirelik, veterinerlik, ilahiyat, eğitim fakültesi vb. her alanda akreditasyon faaliyeti yürüten tek bir akreditasyon kuruluşu vardır. Mevcut durum akreditasyonun belli kişi ve kurumlar tarafından tekelleşmesini sağlamıştır. Uluslararası platformda olduğu gibi akreditasyon faaliyetinin Türkiye'de tekelcilikten çıkması amacıyla girişimlerde bulunulmalıdır.
4. Öğretmenlik programlarının bağlı olduğu enstitüler başta olmak üzere her alanda uluslararası iş birliklerinin artırılması amacıyla çalışmalar (ikili anlaşmalar, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğine yönelik protokoller, uluslararası kongrelere katılım teşvikleri vb.) yürütülmelidir.
5. Türkiye'de yer alan akreditasyon kuruluşlarının bazılarının uluslararası akreditasyon ajansları ile eşleştirilmesine yönelik çalışmalar olmasına karşılık Türk akreditasyon kurumları yurt dışından bir bölge akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilmemiştir. Türkiye'de mevcut olan her akreditasyon kuruluşunun bölgesel veya uluslararası akreditasyon ajansları tarafından akreditasyon süreçlerinin gerekleri ne derece karşıladığı konusunda akredite edilmeleri önerilmektedir.
6. Lisans ve lisansüstü program akreditasyonu yapan kurumların "Uluslararasılaşma ve İş Birliği" standart alanına standartları içerisinde yer vermeleri önerilmektedir.
7. Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanı kapsamında yükseköğretim kurumlarının uluslararası faaliyetlerini ve iş birliklerini artırıcı çalışmalar (ikili anlaşmalar, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğine yönelik protokoller vb.) gerçekleştirmeleri önerilmektedir.
8. Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanının etkin bir şekilde kullanılabilmesi için yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarına eğitim, seminer verilmesi önerilmektedir.
9. Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanı kapsamında öğretim elemanlarının yurtdışında düzenlenen kongre/sempozyum veya çalıştaylara katılımı teşvik edilmelidir.

10. Uluslararasılaşma ve İş Birliği standart alanı kapsamında öğretim elemanlarının farklı ülkelerde yer alan meslektaşları ile birlikte yayın ve proje yapmalarının alt yapısı hazırlanmalıdır.

11. Uluslararası yayın ve proje sayısının artırılması için yükseköğretim kurumları veya akreditasyon kuruluşları tarafından farklı ülkelerle iş birliği anlaşmaları yapılabilir.

12. Uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliği faaliyetlerinin desteklenmesi ve artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Yazar Notu : Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Yazar Katkıları : Birinci yazar %80 oranında ikinci yazar %20 oranında katkı sağlamıştır. Birinci yazar konu bulma, literatür taraması, veri toplama, veri analizi ve makaleyi yazma süreçlerini yürütmüştür. İkinci yazar da son kontrolleri ve İngilizce çevirileri yapmıştır.

Finansman : Çalışmanızda finansal bir destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Verilerin araştırmacı tarafından saklanmaktadır. Verilere araştırmacıdan erişim sağlanabilir.

Kaynakça

- Adelman, C. (1994). Accreditation. In B. G. Clark (Ed.), *The encyclopedia of higher education* (pp. 1313-1318). Pergamon.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education, tracking an academic revolution*. UNESCO.
- British Council. (1998). *The feasibility of establishing a system of quality assessment in universities in Türkiye*.
- Brittingham, B., Sands, M. K., Ardac, D., Ayas, A. P., Badavan, Y., & Cephe, P. T. (1999). *Standards and accreditation in teacher education in Türkiye*. YOK.
- Cerna, L. (2014). *The internationalisation of higher education: Three European universities in comparative perspective* (Working Paper No. 114). Centre on Migration, Policy and Society, Oxford University.
- Council of Higher Education. (2010). *Restructuring in higher education: Bologna process applications in 66 questions*. <http://bologna.yok.gov.tr/files/aa47b53c5284fbbbe5d597211c0b088d.pdf>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative, quantitative, and mixed method approach*. Sage Publications Inc.
- Eaton, J. S. (2003). *Is accreditation accountable? The continuing conversation between accreditation and the federal government*. The Council for Higher Education Accreditation Monograph Series 2003, Number 1.
- Elçiçeği, B., & Öztürk, C. (2022). Comparison of CEENQA quality institutions members accrediting doctoral programs. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 55, 153-172.
- Entwistle, N. (2005). Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education. *The Curriculum Journal*, 16(1), 67-82.
- Ewell, P. T. (2001). *Accreditation and student learning outcomes: A proposed point of departure*. CHEA Occasional Paper.
- Glidden, R. (1983). *The contemporary context of accreditation: Challenges in a changing environment*.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards modernization in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27, 138-150.
- Grossman, G. M., & Sands, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernization and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, 70-80.
- Grossman, G. M., Sand, M. K., & Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Türkiye: The creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development*, 30, 102-109.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245-263.
- Herdman, E. A., & Sepit, D. (2010). Accreditation process. *Journal of Education and Research in Nursing*, 7(2), 3-5.
- Hernes, G., & Martin, M. (2005). *Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: Findings from an IIEP research project*. UNESCO.
- Kells, H. R. (1988). *Self-study processes* (3rd ed.). Collier Macmillan Publishers.
- Kilfoil, W. R. (2007). *Acquiring accreditation in distance learning*. Commonwealth of Learning Knowledge Series. <https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/c2b7f389-9b5e-4ab7-b851-0242be457b8d/content>
- Kis, V. (2005). *Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD. www.oecd.org/edu/tertiary/review
- Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Internationalization of higher education in the Asia Pacific countries* (pp. 5-19). European Association of International Education (EAIE).
- Knight, J., & de Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. In H. de Wit (Ed.), *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (pp. 5-32). European Association for International Education.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Josey Bass Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. National Commission on Teaching and America's Future. <http://www.nctaf.org/documents/WhatMattersMost.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Education policy analysis, focus on higher education 2005-2006*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, & World Bank. (2007). *Cross-border tertiary education: A way towards capacity development, OECD and the International Bank for reconstruction and development*. The World Bank.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 9(2).
- Schuck, S., Gordon, S., & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 537-547.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. R. R. Donnelley and Sons Company.

- van der Wende, M. C. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general. In T. Källemark & M. van der Wende (Eds.), *National policies for the internationalization of higher education in Europe* (pp. 10-31). National Agency for Higher Education.
- van der Wende, M. C. (2001). Internationalization policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14(3), 249-259.
- Vernon, W. (2009). The Delphi technique: A review. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(2), 69-76.
- Volkwein, J. F. (2010). The assessment context: Accreditation, accountability and performance. *New Directions for Institutional Research*, Special Issue, 3-12.
- von der Gratch, H. A. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting & Social Change*, 79, 1525-1536.
- Waite, L. (2004). *Implementing student learning outcomes: The link to accreditation in California community colleges* [Unpublished doctoral dissertation]. Proquest Dissertations and Thesis.
- Williams, D. E., & O'Connor, P. (1994). *Academic libraries and the literature of accreditation*. In E. D. Garten (Ed.), *The challenge and practice of academic accreditation* (pp. 243-269). Greenwood Press.
- Yorke, M. (1998). Performance indicators relating to student development: Can they be trusted? *Quality in Higher Education*, 4(1), 45-61.



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Research studies on accreditation and standard development have been started by international organizations and universities in order to create a dynamic and effective information society and economy in the 19th century. These studies have revealed structures and organizations that develop a quality assurance system based on certain standards accepted by stakeholders. Quality assurance system is a process in which quality of an institution or program is documented by approving an authorized accreditation institution through standards (Council of Higher Education [CHE], 2010). Accreditation and standards are two important concepts that come to the fore in the quality assurance system. Accreditation is the certification of quality and standards in education as a result of inspection by independent organizations outside the institution (Kilfoil, 2007). Accreditation is a certified quality assurance system and process in which authority, competence and reliability are approved (Herdman & Sepit, 2010). Being accredited is a process by which certification is obtained by an independent and authorized accreditation institution. To get certified, the quality of a product or service is expected to meet the minimum standards as a result of evaluations made in accordance with approved quality standards at certain times (Adelman, 1994).

Standards can be defined as the basic principles that guide evaluation process of experts in the measurement of achievement or learning outcomes (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981). Standards are related to students' academic achievements, students' levels of competence, staff's achievements in research, service standards (teaching standards and learning resources standard) and administrative standards. The main purpose of standardization in teacher education is to predetermine the quality of learning products that are aimed to be acquired by candidates who will graduate from teacher training programs (Entwistle, 2005). Increasing the quality and efficiency is the ultimate main aim for the concept of standard. For this reason, standards are prepared with the aim of improving quality of products and services to be used in line with conclusive evidence

(Sachs, 2003). Standards are categorized into four groups as academic standards, competence standards, service standards and organizational standards (Harvey, 2002).

The extent to which standards of the program or institution are met is determined through indicators and evidence. Indicator is a sign used to indicate something; and evidence is a convincing document or argument about the truth or reality of something. Performance indicators are of great importance for governments, employers, professional organizations, students, and their sponsors since they enable quality to be measured and compared in an objective way. Performance indicators contribute to quality by encouraging corporate behavior. Validity and reliability analyses are performed to determine whether performance indicators truly represent what they are thought to represent (Kis, 2005, pp. 18-19; Yorke, 1998). Evidence of quality in education can take place in a variety of ways, such as exams and assignments given by faculty members, student portfolio, performance in external or undergraduate examinations, etc. Evidence should include direct measurement of students' acquired knowledge or skill (Ewell, 2001). Learning outcomes are the knowledge, skills and abilities that students acquire as a result of a series of higher education experiences (Eaton, 2003; Ewell, 2001). The success of students in achieving learning outcomes is an indicator of quality (Schuck et al., 2008). Therefore, learning outcomes can be characterized as the heart of higher education. To be accredited, it is necessary to prove that there is harmony between learning outcomes and organizational mission, goals, and effectiveness statements. From this point of view, accreditation process can be called a review of the relationship between targeted learning outcomes of a higher education institution and its achieved learning outcomes (Volkwein, 2010; Waite, 2004).

The issue of accreditation came to the fore with the idea of establishing common standards for higher education institutions at the meeting of the National Association of State Universities in 1906 (Hernes & Martin, 2005). Expressions on the differences between higher education institutions date back to even more ancient history. As a solution to these differences, representatives of leading higher education institutions stated that local unions

should be formed as a result of their meetings in the last quarter of the 19th century. The first association in this regard was the New England Association of Colleges and Schools, which was established in 1885. The last union was established in 1924 as the Western Association of Schools and Colleges. These unions, which were established, firstly determined the high schools that train students with suitable qualifications for higher education institutions. The first list for high schools was published by the North Central Association in 1913. At the next stage, they started to evaluate higher education institutions and to identify those who provide education in accordance with their standards. The first list of higher education institutions was published by the Southern Association in 1919 (Williams & O'Connor, 1994, pp. 246-247).

In the report titled "What Matters Most: Teaching for America's Future" prepared by the National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) in 1996, accreditation of teacher training institutions, performance-based undergraduate education, and certification of successful (well-trained) teachers envisage a three-stage quality assurance system to be developed for teaching profession (NCTAF, 1996). Accreditation of education faculties came to the fore when various professional organizations, including the American Association of Colleges for Teacher Education, came together in 1954 to establish national accreditation body for education faculties. It is known that the American Medical Association performed the first specialty accreditation before local accreditation institutions and this practice is the first example using accreditation process as a quality improvement tool (Glidden, 1983). This practice was carried out as a precaution for the quality concern of a professional organization rather than the quality concern of educational institutions (Kells, 1988, pp. 12-13).

In Türkiye, it was aimed to carry out pilot studies for restructuring of faculties and accreditation of education faculties in order to increase professional development, with the National Education Development Project (NEDP) in 1990 (Grossman et al., 2010). CHE, which was established in 1981, is responsible for determining functioning of universities in Türkiye, their requirements, academic staff incentives, university standards, graduate education, and structure of teacher training programs (Grossman et al., 2010). HEC conducted a feasibility study for national standards and accreditation in 1997-1998 (British Council, 1998). There is a system of inspector visits to higher education institutions within the body of HEC. The purpose of inspectors sent by HEC is not to make an evaluation. Their job is to teach or research both within a university and within faculties, work with university administrators, and ensure that rules and regulations are followed. Faculty members generally tend to stay in the same institution after their master's and doctorate education. Therefore, there is a lack of faculty mobility between universities with standards and practice

experience. With the NEDP teacher education project, senior academics were sent to the USA and England in 1998 to accredit education faculties, in order to make research in the area of national criteria for teacher education courses/programs, accreditation for teacher education courses, parties associated with accreditation, the relationship between accreditation and certification, national maintaining standards, quality assurance, monitoring, and inspection. Two international accreditation experts were appointed, one from the USA (National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]) and the other from the UK. The Accreditation Working Group, consisting of 13 academicians, prepared a book on standards of education faculties throughout Türkiye and accreditation draft was prepared after meetings between them (Grossman et al., 2010).

The pilot application of the proposed system was made in 1999. After submission of self-evaluation reports to 6 faculties, visits were made. After examining 15 programs, a conference was held in 1999 with the participation of representatives of 43 faculties. At this conference, the findings and materials of the visit process were shared. The studies were converted into a book and published that year (Brittingham et al., 1999). 9 training courses were organized with 433 participants from 43 faculties. Thirty-six senior teacher educators were trained as evaluators. The process, which was ready to be implemented by HEC, included 40 national standards for teacher education. 36 trained evaluators trained 366 program heads. The education reform applied at the end of the NEDP pre-service education project (Grossman et al., 2007) and the national education faculties system restructured (Grossman & Sands, 2008), and an accreditation system was also established.

In January 2012, Education Faculties Deans Council (EFDC) started to develop the standards for the accreditation of education faculties. After that, the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD) was founded in Atatürk Education Faculty. EFEAA was introduced to deans and representatives of education faculties at the Restructuring and Accreditation Preliminary Study Meeting in Education Faculties held by EFDC on September 15-16, 2012, and EPDAD was recognized by EFDC as a result of the meeting.

Compliance with universal standards and internationalization process have gained importance day by day in quality assurance system. Standards developed to increase global competitiveness by adding an international dimension to higher education have brought the process of restructuring and internationalization in higher education to the agenda in many countries. Today, internationalization is accepted as a multi-perspective process that adds an international dimension to aims, functions and presentations of higher education institutions. Policies and strategies developed by international organizations, higher education, or

universities in order to fulfill the requirements of globalization and to balance its effects are realized within the framework of the concept of "internationalization in higher education" (Altbach et al., 2009; van der Wende, 2001). The concept of internationalization in higher education is defined as "systematic and continuous studies carried out in order to increase the responsiveness of higher education to challenges and requirements brought by the globalization of economy, social life and labor markets" (van der Wende, 1997, p. 19). National policies regarding internationalization are formulated to include governments, universities, public institutions, non-governmental organizations and private sector. There is no generally accepted policy, prescription or standard in this field, and internationalization process is shaped according to the subjective conditions of each country (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006, pp. 71-77). Internationalization policies in higher education are based on four different approaches: mutual understanding, skilled migration, revenue generation and capacity building (Knight & de Wit, 1995; OECD, 2012; OECD & World Bank, 2007).

The concept of internationalization has become both rationale and catalyst for reform and change in higher education. Universities, which are final units where internationalization meets with students and academics, constitute the most important actors of this process. Universities establish direct relations with international organizations by going beyond national authorities, take initiatives in the global higher education market, compete, and cooperate with universities in different parts of the world. Taking place in international university rankings becomes the most important goal for universities, and internationalization is identified with prestige and branding. On the other hand, in a period when public resources are decreasing, international students can create an important source of finance for universities (Knight, 1997).

Many developed countries around the world, such as the USA, England and Australia, are structuring their higher education systems with their policies of internationalization in higher education in order to provide qualified workforce to different parts of the world and to increase the welfare level of their own countries. This situation improves the competitive environment between different countries and higher education institutions. Foreign students who come to various European countries and the USA, especially the UK, for graduate education are seen as a source for the development of knowledge and science in the future of the country (Cerna, 2014).

When accreditation organizations operating in the world in the field of Internationalization and Cooperation standard field are examined, there are related initiatives and partners sections in Estonia (formerly EKKA, now HAKA). Affiliates are included in Partners section. There is a field called internationalization in the Armenian accreditation

organization ANQA, and the sub-titles of membership and cooperation in this field; partners in the about us section; In the student section, there are sub-areas under the headings of cooperation with student.

FIBAA and ZEVA, which are among the German accreditation quality institutions, have joint international cooperation organizations such as The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) and the Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA). FIBAA is also a member of the European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) and The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), and has recognition by the Netherlands, Poland, Kazakhstan, Russia, Germany, Cyprus, Ukraine, Austria and Switzerland.

Among the joint collaborations of Kazakh accreditation organizations IQAA and ECAQA are ENQA, CEENQA, INQAAHE and the Asia Pacific Quality Network (APQN). The IOAA agency also cooperates with FIBAA, HAKA, ANQA institutions. The ECAQA accreditation body also cooperates with various organizations in Russia, India and Europe together with ANQA.

The organizations that ANQA (Armenia), HAKA (formerly EKKA) and HAC (Hungary) cooperate with are ENQA, CEENQA and EQAR. ANQA accreditation quality body has agreements and studies with the countries of Ukraine, Belarus, Italy, Germany, Austria and Kazakhstan. Quality assurance organizations accrediting doctorate programs (ANQA, IQAA, ECAQA, FIBA, ZEVA, HAC, HAKA), EQAR, ENQA, INQAAHE, CEENQA, APQN), cooperates with international organizations such as The European University Association (EUA), Council for Higher Education Accreditation (CIQG). It was also observed that these accreditation bodies have made bilateral agreements among themselves. In addition, these accreditation institutions cooperate with various countries such as The Quality Assurance System in the Netherlands (NVAO/Netherlands), Russia (NAA), Poland (PKA), WUS/AUSTRIA, India (NAAC). ANQA, HAKA, ZEVA and IQAA institutions, which carry out accreditation activities for doctoral programs from CEENQA member accreditation institutions, have a section called projects and ECAQA has international projects section. In these sections, quality organizations were explained in detail the projects they have realized and are carrying out with national and international collaborations, their start and end dates, the aims of the projects, the institutions, organizations or countries they have done together. This situation is important in terms of cooperation with stakeholders, which is one of the important issues of accreditation of these institutions and maintain of continuous development on a national and international scale (Elçiçeği & Öztürk, 2022).

Graduate education, on the other hand, has an important mission in internationalization activities in higher

education institutions. It includes graduate education, master's and doctorate programs coordinated by institutes. In higher education, especially in graduate education, independent accreditation institutions have started to operate in order to increase the quality of education and to provide quality assurance.

Accreditation activities for graduate programs in higher education institutions in Türkiye has not yet carried out. The importance given to internationalization and accreditation processes in developed countries around the world has increased day by day. For this reason, the fact that no study has been carried out in this field in Türkiye is a serious shortcoming. In this study, which aims to fill the gap in the literature, "Internationalization and Cooperation Standard Area Graduate Programs Accreditation Standard-Indicator and Evidence" was developed in order to lead the accreditation activities of graduate programs in Türkiye. Answers to the following research questions were sought in the study:

1. What should be sub-standards of the Internationalization and Cooperation standard field to be used in the accreditation of graduate teacher education programs in Türkiye according to faculty members, research assistants, teachers and graduate students?
2. What should be the indicators of the Internationalization and Cooperation standards field to be used in the accreditation of graduate teacher education programs in Türkiye according to faculty members, research assistants, teachers and graduate students?
3. What should be the evidence of the Internationalization and Cooperation standard field to be used in the accreditation of graduate teacher education programs in Türkiye according to faculty members, research assistants, teachers and graduate students?

In this study, sub-standards, indicators and evidence for the standard field of 'Internationalization and Cooperation' are presented to be used in the accreditation of graduate teacher education programs.

2. Method

2.1.Design

Both qualitative and quantitative research methods were used in the study. Qualitative research allows for the interpretation of problems related to social life and human issues through its unique methods (Creswell, 1998). In qualitative research, an inductive approach is often used, with observation, interviews, and documents serving as data collection tools, aiming to interpret concepts, meanings, and relationships related to the research topic (Merriam, 1998). Typically, three types of data are collected in qualitative research: data related to the environment,

processes, and perceptions. On the other hand, quantitative research is a type of study that objectifies phenomena or events, presenting them in a way that is observable, measurable, generalizable, and expressible in numerical terms. This research method constructs reality and allows for predictions regarding the results. The researcher approaches events and phenomena with an objective attitude.

This research was conducted by using document analysis and Delphi technique. Document analysis is one of the qualitative data collection techniques. A Likert scale with 5 points was used as one of the quantitative data collection tools. In this study, the documents related to the accreditation processes of 23 accreditation bodies from 12 countries were translated into Turkish and analyzed within the framework of a qualitative research design. As a result of these analyses, standards, indicators, and evidence for postgraduate programs were developed to initiate postgraduate accreditation activities in Turkey. The prepared standards were presented to 47 experts for their opinions using the Delphi technique. After the first Delphi round, confirmation, and the second Delphi round, consensus was reached on the standards. Finally, the indicators and evidence for the standards were prepared and approved by seven experts.

2.2.Participants

Purposeful sampling, one of non-random sampling types, was used to select the study participants. In this type of sampling, the researcher selects the participants in accordance with the purposes of the study (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2005). The study participants consist of faculty members who work as academicians in higher education institutions, accreditation evaluators of Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD) which accredits undergraduate teacher education programs in Türkiye, teachers who pursue degree in Ph.D. programs in teacher education and graduate students. Out of 47 people, 18 participants are women and 29 participants are men. The gender of the participants is shown in Table 1.

Table 1.

The Participants' Gender

Participants	Female	Male
Faculty members	6	13
Research assistants	1	5
Teachers	4	8
Graduate students	7	3

In the I. Delphi round of the study, a total of 47 people, including 19 faculty members, 12 teachers who pursue degree in graduate teacher education programs, 6 research assistants and 10 graduate students, participated in the

study. A total of 38 people, including 16 faculty members, 10 teachers, 5 research assistants and 8 graduate students, participated in the Delphi approval round. A total of 33 people, including 15 faculty members, 8 teachers pursuing Ph.D. degree in teacher education programs, 4 research assistants and 7 graduate students, participated in the II. Delphi tour. Out of 47 participants, 16 participants have an

administrative duty. The majority of the participants have been abroad for educational and business purposes. A total of 10 participants (7 faculty members, 2 teachers and 1 graduate students) have overseas experience. Information about the overseas experience of the participant is shown in Table 2.

Table 2.

The Participants with Overseas Experience

Number	Gender	Title	Country	Purpose	Time Spent Abroad
1	M	Prof. Dr.	USA	Education / Master's and Doctorate	7 years
2	M	Prof. Dr.	Colombia	Education / Master's	4 years
			USA	Education / Doctorate	1 year
3	F	Prof. Dr.	Kosovo	Education / Attended as Associate Professor	1 year
4	M	Prof. Dr.	England	Education	1 year
5	M	Prof. Dr.	England	Education	1 year
6	M	Asso. Dr.	USA	Education / Attended as Assistant Professor	1 year
7	M	Asso. Dr.	USA	Education	1 year
8	M	Teacher	France	Work / Education	2 years
9	M	Teacher	Bosnia and Herzegovina - Montenegro - Serbia - Macedonia - Romania	Cultural Trip	1 week
10	F	Student	Spain	Erasmus Exchange Programs	6 months

Note. M: Male, F: Female

2.3.Procedure

In this study, after examining 23 accreditation institutions and related documents in the literature via document analysis, standards, indicators and evidence were prepared for the use of graduate teacher education programs in accreditation activities in Türkiye. The current accreditation institutions operating in Türkiye and in the world are shown in Table 3. Developed standards were sent to experts who took part in the accreditation processes with the Delphi technique, and their feedbacks were received, and standards were finalized based on the feedback. In the study, a total of 3 tours, I. Delphi round, approval round

and II. Delphi tour were made. The Internationalization and Cooperation standard area is one of the 8 standard areas. A consensus was obtained by sending Internationalization and Cooperation standard area to the participants with II. Delphi tour.

As a result of Delphi tours, a consensus was reached among the experts participating in the study. Indicators and evidence developed based on standards were submitted to the opinions of 7 experts who took an active role in accreditation processes. As a result, indicators and evidence were finalized via the feedbacks obtained from the research participants.

Table 3.*Accreditation Institutions Examined via Document Analysis*

Name of the Institutions	Country
New England Commission of Higher Education (NECHE)	USA
Accreditation Certification and Quality Assurance Institute (ACQUIN)	Germany
Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)	Germany
Central Evaluation and Accreditation Agency (ZEVA)	Germany
Saxony	Germany
The Center for Professional Public Accreditation of Study Programs and Carrier Development-Agency of Employers and Students in the sphere of Agriculture (ARSA)	Russia
Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education (EKKA)	Estonia
Quality Agency for Higher Education (AIKA)	Latvia
Hungarian Accreditation Committee (HAC)	Hungary
Independent Agency for Quality Assurance in Education (IQAA)	Kazakhstan
The Eurasian Centre for Accreditation and Quality Assurance in Higher Education and Health Care (ECAQA)	Kazakhstan
Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS)	Romania
Medical Education Programs Evaluation and Accreditation Association (TEPDAD)	Türkiye
Science, Literature, Science - Literature, Language and History - Geography Faculties Curriculum Evaluation and Accreditation Association (FEDEK)	Türkiye
Communication Research Association (İLAD)	Türkiye
Association for Evaluation and Accreditation of Nursing Education Programs (HEPDAK)	Türkiye
Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD)	Türkiye
Association of Evaluation and Accreditation of Engineering Programs (MÜDEK)	Türkiye
Association of Evaluation and Accreditation of Health Sciences Programs (SABAK)	Türkiye
Higher Education Planning, Evaluation, Accreditation and Coordination Council (YÖDAK)	North Cyprus
Agency for Development of Higher Education and Quality Assurance (HEA)	Bosnia and Herzegovina
Higher Education Accreditation Agency of Republika Srpska (HEAARS)	Bosnia and Herzegovina
National Center for Professional Education Quality Assurance, Foundation (ANQA)	Armenia

As can be seen in Table 3, regulations, standards, undergraduate and graduate standards, management structures, and application processes of 23 accreditation institutions from 13 countries were examined. The documents of the accreditation body of the USA, Germany, Türkiye, Kazakhstan, Northern Cyprus, Bosnia-Herzegovina, Russia, Romania, Estonia, Latvia, Armenia and Hungary were discussed comparatively.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been complied with. None of the actions mentioned under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were taken. The study was conducted with the approval of the Marmara University Institute of Educational Sciences, dated February 26, 2021, and numbered 2021-2-79.

2.4. Measures

2.4.1. Document review technique and Delphi technique

Document review and Delphi technique were used to collect research data. The document analysis technique was employed to analyze written documents about accreditation. This technique consists of the stages of reaching documents, checking the originality of documents, selecting a sample from documents, determining the analysis unit, developing categories, digitizing and using the data (Creswell, 1998). The Delphi technique was used to reach consensus on the issues related to the research topic, to analyze expected problems and to solve problems by making use of the subjective evaluations of individuals who agree on a common ground. This technique is also used to eliminate time and resource limitations by bringing experts together (Vernon, 2009).

2.5. Data Analysis

Descriptive data analysis technique was used to analyze the data. In the descriptive analysis technique, the data obtained for the study is systematically described and interpreted. The purpose of this analysis technique is to interpret obtained data and present it to reader in a systematic way. Statistical analysis was used to analyze the data obtained with the Delphi technique. In the Delphi study, Cronbach's Alpha coefficient is calculated to determine internal consistency, and Inter-rater Correlation Coefficient is calculated to determine the consistency between participant answers (von der Gracht, 2012). When Cronbach Alpha values are above 0.90, it indicates excellent reliability (Tavakol & Dennick, 2011). In the study, Inter-rater Confidence Coefficient was calculated based on the Cronbach's Alpha coefficient and the Intra-Group Correlation Coefficient to determine internal consistency in the reliability analysis of I. and II. Delphi rounds. I. Delphi Round Cronbach's Alpha coefficient was 0.93, and Intra-Group Correlation coefficient was 0.92, II. Delphi Round Cronbach's Alpha coefficient was 0.99, and the Intra-Group Correlation coefficient was 0.99. The results of reliability analysis of the data obtained from the participants in the I and II. Delphi tours are given in Table 4. If the obtained Cronbach Alpha values are above 0.90, it shows excellent reliability (Tavakol & Dennick, 2011).

Table 4.

I and II. Delphi Tours Reliability Analysis Results

Tours	Cronbach's Alpha	Intra-Group Correlation
I. Delphi Tour	0.93	0.92
II. Delphi Tour	0.99	0.99

In Table 4, since the Cronbach Alpha values obtained in both the first and second rounds were above the value of 0.90, the reliability level was obtained as excellent.

3. Results

The standards prepared as a result of document analysis were submitted to the evaluation of academicians, research assistants, teachers and graduate students with the Delphi technique, and standards, indicators and evidence were developed as a result of the analysis of the feedback received from them. In this section, sub-standards, indicators and evidence prepared within the scope of the 'Internationalization and Cooperation' standard area for graduate teacher education programs are presented. This standard area has not been included in the standard area of any of the accreditation institutions in Türkiye yet.

3.1. Sub-Standards of the Internationalization and Cooperation Standard

In the study, 9 sub-standards were prepared in the I. Delphi round regarding the standard field of 'Internationalization and Cooperation'. Sub-standards are shown in Table 5.

The percentage and frequency values of the sub-standards in the standard fields sent to the participants in the I. Delphi tour are shown in Table 6. When Table 6 is examined, it was observed that the number of items in which the answer is undecided, disagree/strongly disagree is low in the sub-standard items in this field.

Table 5.

Internationalization and Cooperation Standard Field Sub-Standards

Standard Number	Standards
5.1.	Having a structure that encourages cooperation between national and international academics in graduate education programs
5.2.	Having a structure that allows for international student mobility in graduate education programs
5.3.	Supporting the faculty/institute/department's efforts to develop national and international academic education policies
5.4.	Having sufficient financial resources for the internationalization of graduate education programs
5.5.	Adequate cooperation in internationalization between the faculty and graduate students at the institute.
5.6.	The place of graduate education programs in national (place at HEC graduate programs) / international education and their ability to employ graduates globally
5.7.	Availability of national and international scientific integration of graduate students or graduates
5.8.	Having achieved international qualifications of graduate students and lecturers
5.9.	The level of realization of projects such as TÜBİTAK with students at national and international level of faculty members working in graduate programs

Table 6.

Level of Participation in the Standards of Participants in the I. Delphi Round

Standard Number	Strongly agree (5)	Agree (4)	Undecided (3)	Disagree (2)	Strongly disagree (1)
5.1.	37; 79%	10; 21%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.2.	37; 79%	10; 21%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.3.	39; 83%	8; 17%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.4.	34; 72%	10; 21%	2; 4%	1; 2%	0; 0%
5.5.	35; 74%	12; 26%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.6.	27; 57%	13; 28%	5; 11%	0; 0%	2; 4%
5.7.	26; 55%	16; 34%	3; 6%	0; 0%	2; 4%
5.8.	38; 81%	4; 9%	3; 6%	1; 2%	1; 2%
5.9.	39; 83%	8; 17%	0; 0%	0; 0%	0; 0%

Statistical findings regarding the Internationalization and Cooperation standard field are shown in Table 7.

In Table 7, quarter, median, quartile value, interquartile range, mean and standard deviation values for the sub-standards in the Internationalization and Cooperation standard field are given. The fact that the interquartile range value is below 1.2 indicates that there is a consensus

among the experts for the relevant item. As the interquartile range values for all the items in the table were below 1.2, it was concluded that there was a consensus among experts. Some standards with an interquartile range of 1 were taken as indicators or evidence in line with the opinions of experts.

Table 7.*Statistical Findings on Participant Responses from the I. Delphi Round*

Standard Number	Quarter	Median	Quartile Value	Interquartile Range	Mean	Standard Deviation
5.1.	5	5	5	0	4.78	0.41
5.2.	5	5	5	0	4.78	0.41
5.3.	5	5	5	0	4.83	0.38
5.4.	4	5	5	1	4.63	0.67
5.5.	4.5	5	5	0.5	4.74	0.44
5.6.	4	5	5	1	4.34	0.98
5.7.	4	5	5	1	4.36	0.94
5.8.	5	5	5	0	4.63	0.87
5.9.	5	5	5	0	4.83	0.38

Table 8 shows changes (correction, removal, addition, replacement, remain same, etc.) made in the accreditation standards of Graduate Teacher Education Programs sent to participants in the I. Delphi tour after participant feedbacks.

When Table 8 is examined, 4 sub-standards in the field of Internationalization and Cooperation standard remained the same, and expression change was performed in 5 sub-

standards. In the study carried out within the scope of doctoral thesis, the sub-standard with 2.10. number was included in the Internationalization and Cooperation standard field. There was also no sub-standard required to be removed in this standard field. A consensus was reached for all sub-standards in the internationalization and cooperation standard field of 47 experts.

Table 8.*Sub-Standards Modified in the Standard Field of Internationalization and Cooperation as a result of the I. Delphi Round*

Standard Number	Expression Change	Remain Same	Removed	Added
5.1.		X		
5.2.		X		
5.3.		X		
5.4.	X			
5.5.	X			
5.6.	X			
5.7.	X			
5.8.	X			
5.9.		X		
5.10.				X

As a result of the I. Delphi round, the sub-standards that were added with expression change were sent to the approval round. No change or addition requests were received from participants in the approval round. Ten sub-

standards were sent to participants in the II. Delphi tour. Sub-standards were numbered from 5.1 to 5.10 and results are shown in Table 9.

Table 9.

Sub-Standards revised after I. Delphi and approval rounds and sent to participants in the II. Delphi Tour belong to internationalization and cooperation standard field

Sub-Standard Number	Standard
5.1.	Internationalization and Collaboration: Internationalization is aligned with institution's research strategy and individual needs of graduate candidates.
5.2.	Graduate programs should be in a structure that encourages cooperation between national and international academicians.
5.3.	Graduate programs should have a structure that allows international student mobility
5.4.	Supporting studies that develop national and international graduate education policies of faculty/institute/department
5.5.	Having sufficient financial resources for the internationalization of graduate programs (student and teaching staff mobility (ERASMUS EXCHANGE PROGRAMS, Scientific and Technical Research Council of Türkiye (TUBITAK), International Credit Mobility (KA107) etc.))
5.6.	Sufficient cooperation between faculty members and students on internationalization in graduate programs
5.7.	Presence of regulations showing that graduate programs are equipped to employ national and international graduates globally (the possibility of a candidate or academician who graduated from graduate programs in Türkiye to find a job in the international arena, to be equipped to work in different countries)
5.8.	Participation of students or graduates in graduate programs in national and international scientific studies and projects - availability of integration (participation in international congresses, ability to network and work together with students from different countries, etc.) Students and faculty members in graduate programs have reached the international teaching profession qualifications determined by the Teacher Education Accreditation Council- National Council for Accreditation of Teacher Education (TEAC-NCATE).
5.9.	Faculty members working in graduate programs carry out projects with students at national and international level.
5.10.	Ensuring that local/foreign faculty members, who are thought to contribute positively to the quality of graduate programs, are assigned to graduate programs of the institute at certain intervals.

The percentage and frequency values of the sub-standards of the II. Delphi Round Internationalization and Cooperation standard field are shown in Table 10.

Statistical results related to the Internationalization and Cooperation standard field are shown in Table 11.

In Table 11, quarter, median, quartile value, interquartile range, mean and standard deviation values for the sub-standards in the Internationalization and Cooperation standard field are given. The fact that the interquartile range value is below 1.2 indicates that there is a consensus among experts for the relevant item. As the interquartile range values for all the items in Table 11 were below 1.2, it was concluded that there was a consensus among experts.

Table 10.*Level of Participation in the Standards of Participants in the II. Delphi Tour*

Standard Number	Strongly agree (5)	Agree (4)	Undecided (3)	Disagree (2)	Strongly disagree (1)
5.1.	37; 97%	1; 3%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.2.	31; 82%	6; 16%	1; 3%	0; 0%	0; 0%
5.3.	36; 95%	2; 5%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.4.	38; 100%	0; 0%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.5.	36; 95%	1; 3%	0; 0%	1; 3%	0; 0%
5.6.	37; 97%	1; 3%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.7.	37; 97%	1; 3%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.8.	31; 82%	7; 18%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.9.	29; 76%	9; 24%	0; 0%	0; 0%	0; 0%
5.10.	37; 97%	1; 3%	0; 0%	0; 0%	0; 0%

Table 11.*Statistical findings on II. Delphi Tour Participant Responses*

Standard Number	Quarter	Median	Quartile Value	Interquartile Range	Mean	Standard Deviation
5.1.	5	5	5	0	4.97	0.16
5.2.	5	5	5	0	4.78	0.47
5.3.	5	5	5	0	4.94	0.22
5.4.	5	5	5	0	5	0
5.5.	5	5	5	0	4.89	0.50
5.6.	5	5	5	0	4.97	0.16
5.7.	5	5	5	0	4.97	0.16
5.8.	5	5	5	0	4.81	0.39
5.9.	5	5	5	0	4.76	0.43
5.10.	5	5	5	0	4.97	0.16

3.2. Indicators Prepared of the Sub-standards of the Internationalization and Cooperation Standard

15 indicators were prepared for 10 sub-standards of the 'Internationalization and Cooperation' standard. These indicators are presented in Table 12.

A total of 15 indicators were prepared for the 10 sub-standards of the 'Internationalization and Cooperation' standard area. One indicator was prepared for each of sub-standards numbered with 5.3., 5.4., and 5.10.; two

indicators for each of sub-standards numbered with 5.5., 5.6., 5.8., 5.9.; and three indicators for substandard numbered 5.1-2. The indicators of the sub-standards numbered with 5.1. and 5.2. were prepared jointly in order not to repeat the indicator in terms of having similar purposes (university and institute encourage international activities, cooperation, etc.). The distribution of the indicators prepared for the sub-standards of the 'Internationalization and Cooperation' standard is given in Table 13.

Table 12.

Indicators for Sub-Standards of the Internationalization and Cooperation Standard

Indicator Number	Indicator
5.1-2.2.1.	Presence of national and international cooperation between university and institute's ERASMUS EXCHANGE PROGRAMS/FARABI/TUBITAK/KA107 etc. coordinators, faculty members and students
5.1-2.2.2.	Coordinators of University and institute's ERASMUS EXCHANGE PROGRAMS/FARABI/TUBITAK/KA107 etc. have carried out administrative arrangements on national and international student mobility
5.1-2.2.3.	Providing a suitable environment for faculty members and students who will participate in exchange programs with contracted institutions
5.3.2.1.	Administrative units and faculty members carry out studies to develop national and international education policies.
5.4.2.1.	Allocating necessary financial budget to promote internationalization of graduate programs and student-faculty mobility
5.5.2.1.	Providing informative trainings/seminars to both groups at the beginning of the semester and between semesters in order to ensure adequate cooperation on internationalization between faculty members and students working in graduate programs.
5.5.2.2.	Faculty members and students working in graduate programs are aware of the principles and methods related to activities within the scope of internationalization and work in cooperation.
5.6.2.1.	Faculty members working in graduate programs and students who will graduate from programs should be equipped to find employment in the international/global world.
5.6.2.2.	Degree/percentage of faculty members working in graduate programs and students who will graduate from programs to have job opportunities in the international/global world
5.7.2.1.	Providing informative trainings/seminars in order to ensure national and international scientific integration of students or graduates in graduate programs
5.8.2.1.	As a result of scientific activities of students in graduate programs during course period and thesis period, they reach the competence to be an academician in higher education institutions.
5.8.2.2.	Students in graduate programs should have achieved academic and professional qualifications along with their teaching profession qualifications.
5.9.2.1.	Project training of faculty members and students in graduate programs
5.9.2.2.	Faculty members working in graduate programs carry out projects with their colleagues or students at national and international level, and these projects are included in the web page of the department.
5.10.2.1.	Periodically inviting local/foreign faculty members, who are thought to contribute positively to the quality of graduate programs, to graduate programs of the institute and assigning them to the program.

Table 13.*Number of indicators regarding the sub-standards of the internationalization and cooperation standard*

Indicator Number	Substandard Number	Sub Indicator Number	Total
Sub-standards having 1 indicator	5.3., 5.4., 5.7., 5.10.	5.3.2.1. 5.4.2.1. 5.7.2.1. 5.10.2.1.	4
Sub-standards having 2 indicators	5.5., 5.6., 5.8., 5.9.	5.5.2.1., 5.5.2.2. 5.6.2.1., 5.6.2.2. 5.8.2.1., 5.8.2.2. 5.9.2.1., 5.9.2.2.	4
Sub-standards having 3 indicators	5.1., 5.2. (partner)	5.1-2.1., 5.1-2.3.	1

3.3. Evidence Prepared of Sub-standards of the Internationalization and Cooperation Standard

Evidence is the most important indicator that a program or institution meets minimum standards within the scope of the accreditation process. A total of 51 proofs were prepared for the 10 sub-standards of the 'Internationalization and Cooperation' standard field. The evidence prepared is shown in Table 14.

The number of evidence prepared depending on the indicators of the sub-standards of the 'Internationalization and Cooperation' standard is shown in Table 15.

A total of 51 proofs were prepared for the 10 sub-standards of the 'Internationalization and Cooperation' standard. Two sub-standards with two proofs and the least evidence were 5.5., 5.6. while the sub-standard with the most evidence with 12 proofs was 5.4. Evidence of the first and second standard areas was prepared jointly to avoid duplication of evidence and was coded as 5.1-2.3.1.

Table 14.*Standard field evidence for internationalization and cooperation*

Evidence Number	Evidence
5.1-2.3.1.	Documents showing that university and institute to which graduate programs are affiliated have procedures and mechanisms that encourage cooperation between exchange programs such as ERASMUS / FARABI / TÜBİTAK / KA107 and national and international academics (correspondence with international institutions and organizations, bilateral agreements, etc.)
5.1-2.3.2.	Documents showing that university and institute to which graduate programs are affiliated with exchange programs such as ERASMUS / FARABI / TÜBİTAK / KA107 (Bilateral agreements, protocols, etc.)
5.1-2.3.3.	Documents regarding the existence of mechanisms that will enable faculty members and students in graduate programs to participate effectively in national and international exchange programs.
5.1-2.3.4.	Number of faculty members and students in graduate programs benefiting from exchange programs in the last 5 years
5.1-2.3.5.	List of countries/universities where faculty and student mobility in graduate programs have taken place in the last 5 years
5.1-2.3.6.	Documents showing from which country and higher education institutions students and faculty members who come to graduate programs through exchange programs come from.

-
- 5.1-2.3.7. Documents regarding the content of the support provided to faculty members and students who will participate in exchange programs with contracted institutions in the graduate programs.
- 5.1-2.3.8. List showing consultancy, in-service training, seminars and conferences held to promote international faculty members and student mobility in graduate programs
- 5.1-2.3.9. Interviews of institute, which the graduate programs are affiliated, with coordinators of ERASMUS exchange programs / FARABI / TÜBİTAK / KA107 etc.
- 5.1-2.3.10. Interviews with faculty members and students working in graduate programs
- 5.3.3.1. Documents that support studies of faculty/institute/department to develop national and international graduate education policies
- 5.3.3.2. National, regional and international research and project lists
- 5.3.3.3. Annual reports and other documents showing recent changes in education in graduate programs
- 5.3.3.4. List showing the names of faculty members who attended international congresses, trainings, workshops and seminars in the faculty/institute/major science branch
- 5.3.3.5. The name, content and event list of scientific events such as congresses/trainings/workshops/seminars that faculty members attending international congresses went in the faculty/institute/major science branch and in which country they took place
- 5.3.3.6. Documents showing the content of the support provided by university, institute or department to faculty members participating in international events (road-accommodation expenses, etc.)
- 5.3.3.7. Interviews with faculty members in graduate programs
- 5.3.3.8. Meetings with management of institute and department to which graduate programs are affiliated
- 5.3.3.9. Meetings with rectorate units
- 5.4.3.1. Budget allocation showing that sufficient financial resources are allocated to ensure internationalization of graduate programs
- 5.4.3.2. Graduate programs ERASMUS exchange programs, TUBITAK, KA107, BABKO etc. exchange programs and project support rates
- 5.4.3.3. Graduate programs ERASMUS exchange programs, TUBITAK, KA107, BABKO etc., and number of faculty members benefiting from any exchange program and project
- 5.4.3.4. Graduate programs ERASMUS exchange programs, TUBITAK, KA107, BABKO etc., and number of students involved in any exchange program and project
- 5.4.3.5. Documents showing how much support will be given to faculty members and students for research projects in international student / faculty mobility in graduate programs
- 5.4.3.6. Documents showing that informative training or seminars were provided by institute, faculty, department or rectorate at the beginning of the semester to faculty members and students in graduate programs on foreign student-faculty member mobility and research project support (Official writing, seminar/educational photographic images, etc.)
- 5.4.3.7. Documents regarding the revolving fund, company or other intermediary arrangements of university/institute to which the graduate programs are affiliated
- 5.4.3.8. Documents showing income sources and incomes provided of institute to which graduate programs are affiliated
- 5.4.3.9. Documents showing distribution and use of incomes of institutes to which graduate programs are affiliated.
-

-
- 5.4.3.10. Interviews with faculty members and students in graduate programs
- 5.4.3.11. Meetings with institute, department and project coordination units to which graduate programs are affiliated
- 5.4.3.12. Meetings with rectorate units
- 5.5.3.1. Participation rate of faculty members and students in graduate programs in cooperation activities for internationalization
- 5.5.3.1. List of activities for internationalization by faculty members and students in graduate programs
- 5.6.3.1. Level of being equipped to find a job in the international/global world (level of meeting international standards in the field: field knowledge, pedagogical knowledge, academic knowledge (potential to publish internationally), foreign language knowledge, contact knowledge, networking) ability, etc.)
- 5.6.3.2. Degrees/percentages of faculty members and graduates working in graduate programs to have job opportunities in the international/global world
- 5.7.3.1. Documents showing that informative trainings/seminars are given to students for the national and international scientific integration of students or graduates in graduate programs (Official text, photographs, invited speakers list, etc.)
- 5.7.3.2. List of international congresses or events attended by students in graduate programs
- 5.7.3.3. Documents showing that graduate program students carry out joint studies with international stakeholders (Photos, trainings received by meeting with students from different countries, events, products, visuals)
- 5.7.3.4. The rate at which graduate program students can network with other graduate students in their field or participate in existing student societies
- 5.7.3.5. Finding documents showing that there is national and international scientific integration of graduate program students or graduates
- 5.8.3.1. Performance scales showing the level of meeting international teaching profession qualifications of graduate program students and faculty members determined by TEAC-NCATE
- 5.8.3.2. Observation and evaluation reports of faculty members and advisors showing that graduate program students have achieved competence to work as an academician in higher education institutions as a result of their scientific activities during the course period, thesis period and after academic life.
- 5.8.3.3. Documents showing that graduate program students have achieved academic and professional qualifications along with their teaching profession qualifications (conducting integrated studies/projects and being successful in this, etc.)
- 5.9.3.1. Documents such as certificates that faculty members and students in graduate programs have received project training.
- 5.9.3.2. List showing international projects and research completed or ongoing in graduate programs
- 5.9.3.3. List showing national projects and research completed or ongoing in graduate programs
- 5.9.3.4. Documents showing that the projects that faculty members in graduate programs have carried out with students at national and international level or are the directors of are available on the web page of relevant department.
- 5.9.3.5. Interviews with faculty members and students working in graduate programs
- 5.10.3.1. Documents (Regulations, invitation letters, etc.) showing that is thought to contribute positively to the quality of graduate programs and that allows local/foreign faculty members to be assigned to graduate programs of institute at certain intervals.
-

5.10.3.2.	The list of faculty members showing that local/foreign faculty members who are thought to contribute positively to the quality of graduate programs are periodically assigned to graduate programs of institute.
5.9.3.3.	Documents showing from which country and higher education institutions local/foreign faculty members assigned to graduate programs come from

Table 15.

Numbers of Evidence on Sub-Standards of the Internationalization and Cooperation Standard

Evidence Number	Sub-standard Number	Total
Sub-standards having 2 evidences	5.5., 5.6.	2
Sub-standards having 3 evidences	5.8., 5.10.	2
Sub-standards having 5 evidences	5.7., 5.9.	2
Sub-standards having 9 evidences	5.3.	1
Sub-standards having 10 evidences	5.1-2.	1
Sub-standards having 12 evidences	5.4.	1

4. Discussion

In Türkiye, no accreditation activities are carried out for graduate programs in any field of studies such as Medicine, Veterinary Medicine, Health, Theology, Science and Literature etc. This is the case for the teacher education programs too. There is no "Internationalization and Cooperation" standard area in any accreditation institution such as Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD), Association for the Evaluation and Accreditation of Education Programs of the Faculties of Science and Literature, Language and History-Geography (FEDEK), Medical Education Programs Evaluation and Accreditation Association (TEPDAD), Association for Evaluation and Accreditation of Nursing Education Programs (HEPDAK), Engineering Education Programs Evaluation and Accreditation Association (MUDEK), and Health Sciences Education Programs Evaluation and Accreditation Association (FEDAK). which carry out accreditation activities for undergraduate programs. The standards in this study were developed after examining the standards of actively operating accreditation agencies abroad, presented to evaluation of academicians, research assistants, teachers and graduate students with the Delphi technique, and standards were finalized according to their feedback. As a result of the study, 10 sub-standards, 15 indicators and 51 proofs were prepared for the 'Internationalization and Cooperation' standard. Institutions such as Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA/Germany),

Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education (HAKA formerly EKKA/Estonia), National Center for Professional Education Quality Assurance, Foundation (ANQA/Armenia), Hungarian Accreditation Committee (HAC/ Hungary), the Independent Agency for Quality Assurance in Education (IQAA/Kazakhstan) etc. have a similar accreditation standard field. In addition to the standard area in these institutions, there are sub-areas under the titles of initiatives, internationalization, partners, membership, cooperation, cooperation with student.

FIBAA (also a member of ENQA, INQAAHE) and ZEVA, EQAR and CEENQA from the German accreditation quality institutions, and IQAA and ECAQA, ENQA, CEENQA, INQAAHE and APQN from the Kazakh accreditation institutions cooperate with international accreditation institutions such as ANQA, HAC and HAKA, ENQA, CEENQA and EQAR. FIBAA is also recognized by Netherlands, Poland, Kazakhstan, Russia, Germany, Cyprus, Ukraine, Austria and Switzerland. Kazakh accreditation agency IOAA founded in Russia cooperates with FIBAA, EKKA, ANQA, and ECAQA from Kazakh accreditation organizations cooperate with ANQA and various organizations in Russia, India and Europe.

ANQA, HAKA and HAC accreditation institutions have agreements and studies with Ukraine, Belarus, Italy, Germany, Austria and Kazakhstan. Institutions accrediting graduate doctoral programs such as ANQA, IQAA, ECAQA, FIBA, ZEVA, HAC, HAKA cooperate with international organizations such as ENQA, EQAR,

INQAAHE, CEENQA, APQN, EUA, EQAL, CIOG, ASIIN. In addition, these accreditation institutions have bilateral agreements among themselves. Institutions accrediting doctoral programs are also in cooperation with various countries such as NAA-Russia, NVAO/Netherlands, PKA-Poland, WUS/AUSTRIA, NAAC (India). There are sections called projects or international projects on the web pages of quality assurance organizations in Germany (ZEVA), Armenia (ANQA), Estonia (HAKA) and Kazakhstan (ECAQA/IQAA). In these sections, quality organizations explained in detail the projects they have realized and are carrying out with national and international collaborations, their start and end dates, the aims of the projects, the institutions, organizations or countries they have done together. This is important in terms of cooperation with stakeholders, which is one of the important issues of accreditation of these institutions, and maintaining continuous development at the national and international level.

The study has a structure that will encourage cooperation between national/international academics of graduate programs. In addition, issues related to supporting studies that develop national and international graduate education policies, allowing international student mobility, equipping programs to employ their graduates globally, having students or graduates national and international scientific integration, carrying out international projects, assigning foreign faculty members in graduate programs of institute at certain intervals were discussed. In order to serve these purposes, standards and evidence for criteria showing the extent to which these standards are met were established.

Within the scope of the research, 9 sub-standards were created and sent to the participants in the I. Delphi round for the "Internationalization and Cooperation" standard field. As a result of this tour, no changes were made in the 4 sub-standards. A new sub-standard was added by changing the expression in 5 sub-standards. After the participant returns, 10 revised sub-standards were presented to the participant's comments in the Delphi approval round. No changes were requested in the Delphi approval round. Indicators and evidence prepared by the researcher as a result of the document analysis were presented to the opinion of 7 experts. As a result of expert opinions, revisions were made, and the indicators and evidence took their final form. As a result, 10 sub-standards, 15 indicators and 51 proofs were prepared.

1. It is recommended to initiate accreditation activities for graduate programs in Türkiye in order to increase international cooperation,

2. It is recommended to cooperate with international organizations such as ZEVA, HAKA, HAC, ANQA, IQAA, ECAQA operating in this field in order to start accreditation activities for graduate programs in Türkiye.

3. There is only one accreditation institution in Türkiye that carries out accreditation activities in every field such as engineering, medicine, nursing, veterinary medicine, theology, and education faculties etc. New accreditation organizations began to be established. A separate accreditation body was established for the psychological counseling and guidance department. But there is still monopolization in Turkey. The capabilities of the competitive environment in the same field among accreditation countries. The current situation has ensured that accreditation is monopolized by certain individuals and institutions. As in the international platform, attempts should be made to prevent accreditation activity from monopoly in Türkiye.

4. Studies (bilateral agreements, protocols for student and teaching staff mobility, incentives for participation in international congresses, etc.) should be carried out in order to increase international cooperation in all fields, especially with institutes to which teaching programs are affiliated.

5. Although there are studies to match some of accreditation institutions in Türkiye with international accreditation agencies, Turkish accreditation institutions have not been accredited by a regional accreditation institution from abroad. It is recommended that every accreditation institution existing in Türkiye be accredited by regional or international accreditation agencies on the extent to which accreditation processes meet requirements.

6. It is recommended that institutions accrediting undergraduate and graduate programs include the "Internationalization and Cooperation" standard field in their standards.

7. Within the scope of the Internationalization and Cooperation standard field, it is recommended that higher education institutions carry out studies to increase their international activities and cooperation (bilateral agreements, protocols for student and lecturer mobility, etc.).

8. In order to use the Internationalization and Cooperation standard field effectively, it is recommended to give training and seminars to higher education institutions and faculty members.

9. Within the scope of the Internationalization and Cooperation standard field, participation of faculty members in congresses/symposiums or workshops held abroad should be encouraged.

10. Within the scope of the Internationalization and Cooperation standard field, infrastructure for faculty members to make publications and projects with their colleagues in different countries should be prepared.

11. In order to increase the number of international publications and projects, cooperation agreements can be

made with different countries by higher education institutions or accreditation institutions.

12. Studies should be carried out to support and increase international student and academic mobility activities.

Author Notes : This research was produced from the first author's doctoral thesis.

Author Contributions : The first author contributed 80% and the second author contributed 20%. The first author carried out the processes of finding the topic, literature review, data collection, data analysis and writing the article. The second author made the final checks and English translations.

Funding : No financial support was received for your study.

Conflict of Interest : There is no conflict of interest in the study.

Data Availability : Data is kept by the researcher. Data can be accessed by the researcher.

References

- Adelman, C. (1994). Accreditation. In B. G. Clark (Ed.), *The encyclopedia of higher education* (pp. 1313-1318). Pergamon.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education, tracking an academic revolution*. UNESCO.
- British Council. (1998). *The feasibility of establishing a system of quality assessment in universities in Türkiye*.
- Brittingham, B., Sands, M. K., Ardac, D., Ayas, A. P., Badavan, Y., & Cephe, P. T. (1999). *Standards and accreditation in teacher education in Türkiye*. YOK.
- Cerna, L. (2014). *The internationalisation of higher education: Three European universities in comparative perspective* (Working Paper No. 114). Centre on Migration, Policy and Society, Oxford University.
- Council of Higher Education. (2010). *Restructuring in higher education: Bologna process applications in 66 questions*. <http://bologna.yok.gov.tr/files/aa47b53c5284fbbbe5d597211c0b088d.pdf>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative, quantitative, and mixed method approach*. Sage Publications Inc.
- Eaton, J. S. (2003). *Is accreditation accountable? The continuing conversation between accreditation and the federal government*. The Council for Higher Education Accreditation Monograph Series 2003, Number 1.
- Elçiçeği, B., & Öztürk, C. (2022). Comparison of CEENQA quality institutions members accrediting doctoral programs. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 55, 153-172.
- Entwistle, N. (2005). Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education. *The Curriculum Journal*, 16(1), 67-82.
- Ewell, P. T. (2001). *Accreditation and student learning outcomes: A proposed point of departure*. CHEA Occasional Paper.
- Glidden, R. (1983). *The contemporary context of accreditation: Challenges in a changing environment*.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards modernization in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27, 138-150.
- Grossman, G. M., & Sands, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernization and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, 70-80.
- Grossman, G. M., Sand, M. K., & Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Türkiye: The creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development*, 30, 102-109.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245-263.
- Herdman, E. A., & Sepit, D. (2010). Accreditation process. *Journal of Education and Research in Nursing*, 7(2), 3-5.
- Hernes, G., & Martin, M. (2005). *Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: Findings from an IIEP research project*. UNESCO.
- Kells, H. R. (1988). *Self-study processes* (3rd ed.). Collier Macmillan Publishers.
- Kilfoil, W. R. (2007). *Acquiring accreditation in distance learning*. Commonwealth of Learning Knowledge Series. <https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/c2b7f389-9b5e-4ab7-b851-0242be457b8d/content>
- Kis, V. (2005). *Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD. www.oecd.org/edu/tertiary/review
- Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Internationalization of higher education in the Asia Pacific countries* (pp. 5-19). European Association of International Education (EAIE).
- Knight, J., & de Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. In H. de Wit (Ed.), *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (pp. 5-32). European Association for International Education.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Josey Bass Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. National Commission on Teaching and America's Future. <http://www.nctaf.org/documents/WhatMattersMost.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Education policy analysis, focus on higher education 2005-2006*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, & World Bank. (2007). *Cross-border tertiary education: A way towards capacity development, OECD and the International Bank for reconstruction and development*. The World Bank.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 9(2).
- Schuck, S., Gordon, S., & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 537-547.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. R. R. Donnelley and Sons Company.

- van der Wende, M. C. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general. In T. Källemark & M. van der Wende (Eds.), *National policies for the internationalization of higher education in Europe* (pp. 10-31). National Agency for Higher Education.
- van der Wende, M. C. (2001). Internationalization policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14(3), 249-259.
- Vernon, W. (2009). The Delphi technique: A review. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(2), 69-76.
- Volkwein, J. F. (2010). The assessment context: Accreditation, accountability and performance. *New Directions for Institutional Research*, Special Issue, 3-12.
- von der Gratch, H. A. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting & Social Change*, 79, 1525-1536.
- Waite, L. (2004). *Implementing student learning outcomes: The link to accreditation in California community colleges* [Unpublished doctoral dissertation]. Proquest Dissertations and Thesis.
- Williams, D. E., & O'Connor, P. (1994). *Academic libraries and the literature of accreditation*. In E. D. Garten (Ed.), *The challenge and practice of academic accreditation* (pp. 243-269). Greenwood Press.
- Yorke, M. (1998). Performance indicators relating to student development: Can they be trusted? *Quality in Higher Education*, 4(1), 45-61.