

INTERNATIONAL EDUCATION CONGRESS 2022

EDUCONGRESS 2022

**CONFERENCE
ABSTRACT BOOK**

17-19 November 2022 / Akdeniz University



International Education Congress
17-19 November 2022 / Akdeniz University

EDUCONGRESS 2022
CONFERENCE ABSTRACT BOOK

e-ISBN: 978-605-72845-0-1

Edu Yayıncılık Eğitim, Danışmanlık, Proje Yönetimi, Organizasyon, Yazılım, Reklam San. Tic. Ltd. Şti.

T: 08504323714 - 0507 5875581

E: eduyayincilik@gmail.com

A: Kızılırmak Mah. Dumlupınar Bulvarı, Next Level, A Blok, K:4, Kno: 3, D: 10, Söğütözü/Ankara



Kongre Onursal Başkanı/Honorary Members of Congress

Prof. Dr. Özlenen Özkan, Akdeniz Üniversitesi Rektörü, Türkiye

Kongre Başkanları/Congress Presidents

Prof. Dr. Hilmi Demirkaya, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Kongre Başkan Yardımcısı/Congress Vice President

Prof. Dr. Şakir Çinkır, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Düzenleme Kurulu Başkanları/Congress Organizing Committee Presidents

Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye

Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Kongre Genel Sekreteri/Congress Secretary General

Dilek Ertuğrul, EDU Yayıncılık, Türkiye

3

Kongre Alan Koordinatörü/Chairman-Network Coordinator

Doç. Dr. Sedef Canbazoğlu Bilici, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Düzenleme Kurulu Üyeleri/Congress Organizing Committee Members

Prof. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayşenur Kutluca Canbulat, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Berna Coşkun Onan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Koray Kasapoğlu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Doğru, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Özgenel, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sedef Canbazoglu Bilici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeliha Yazıcı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Dilşat Peker Ünal, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Emre Ev Çimen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Gözdegül Arık Karamık, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Ümran Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Altaş Girgiç, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Tuğba Güner Demir, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Doktora Öğrencisi Ayşe İlhan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Rozerin Yaşa, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Uluslararası Danışma Kurulu/International Advisory Board

Professor Ali Yıldırım, University of Gothenburg, Sweden
Professor Andrew P Johnson- Minnesota State University, USA
Professor Anthony John Onwuegbuzie, University of Cambridge, England
Professor Azita Manouchehri, The Ohio State University, USA
Professor Donna M. Mertens, Gallaudet University, USA
Professor Filiz Keser Aschenberger- Danube University Krems, Austria
Professor Ingrid Gogolin, University of Hamburg, Germany
Professor Joe O'Hara, Dublin City University, Ireland
Professor Maria P. Figueiredo, Polytechnic Institute of Viseu, Portugal
Professor Martin Brown- Dublin City University, Ireland
Professor Stafford Hood- University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Professor Todd Ketler- Baylor University, USA
Naz Cilo_Van Norel- Siemens IoT Consultant, Germany
Şeyda Subaşı Singh- University of Vienna, Austria

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Prof. Dr. Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Adile Aşkırm Kurt, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Kaçar, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Çağatay Kılınç, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Meydan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Osman Alakuş, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Sabancı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Yıldırım, Gothenburg Üniversitesi, İsveç
Prof. Dr. Alim Kaya, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Andrew P. Johnson, Minnesota State Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Anthony John Onwuegbuzie, Cambridge Üniversitesi, UK
Prof. Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer Alper, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayten İflazoğlu Saban, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Azita Manouchehri, The Ohio State Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Belgin Elmas, TED Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Birsan Doğan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bülent Aydoğdu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bülent Çavaş, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevat Elma, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevriye Ergül, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çiğdem Kılıç, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Derya Arslan Özer, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Domna Mika Kakana, Selanik Aristotle Üniversitesi, Yunanistan
Prof. Dr. Donna M. Mertens, Gallaudet Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Elife Doğan Kılıç, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Emine Sema Batu, Maltepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Emre Ünal, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal Hamarta, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdinç Çakıroğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eray Çelik, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tabancalı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ersun İşçioğlu, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Fatma Mızıkacı, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Filiz Keser Aschenberger, Danube Üniversitesi Krems, Avusturya
Prof. Dr. Fulya Cenkseven Önder, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gökhan Özsoy, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Şimşek, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Ferhan Odabaşı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hilmi Demirkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hülya Çermik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Işıl Tanrıseven, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhan Yalçın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlke Evin Gencel, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Joe O'hara, Dublin City Üniversitesi, İrlanda
Prof. Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Maria P. Figuerido, Viseu Politeknik Enstitüsü, Portekiz

Prof. Dr. Martin Brown, Dublin City Üniversitesi, İrlanda
Prof. Dr. Mehmet Bekdemir, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Serdar Köksal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Necla Köksal, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Turkey
Prof. Dr. Nilüfer Kahraman, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nimet Keser, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Oktay Bektaş, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer Adıgüzel, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özlem Kararırmak, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paola Nicolini, Macerata Üniversitesi, İtalya
Prof. Dr. Pınar Çavaş, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Rengin Zembat, Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Uçar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Yüksel, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Kaymakçı, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap Emir, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Serap Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Stafford Hood, Illinois Urbana Champaign Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İnan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şakir Çinkır, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şengül Saime Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerife Dilek Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Taner Altun, Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Todd Ketler, Baylor University, USA
Prof. Dr. Tuba Ada, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tufan Aytaç, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuğba Yelken, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Turan Akman Erkılıç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Veli Toptaş, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vesile Alkan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zeliha Nurdan Baysal, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman Şahin, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Simsar, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Utku Özensoy, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Akın Efendioğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aysel Demiroğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Güler, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşenur Kutluca Canbulat, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Banu Yücel Toy, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Coşkun Onan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bertan Akyol, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Birkan Güldenöglü, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Birsal Aybek, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deha Doğan, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Doruk Ergür, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ebru Güler, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elif Çimşir, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Engin Karahan, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Erdal Yıldırım, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ergül Demir, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ezgi Güven Yıldırım, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatma Belgin Özaydınlı, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Figen Kılıç, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fisun Bozkurt, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Atik, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Mutlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. H. Tuğba Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hıdır Karaduman, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Koray Kasapoğlu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Ersoy, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Toran, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melis Yeşilpınar Uyar, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Doğru, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Özgenel, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Müge Şen, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nalan Kuru, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nihal Tunca, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Osman Solmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem Ateş, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar Fettahlıoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Pınar Pilasa, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ramazan Akdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sedef Canbazoglu Bilici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seher Yalçın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selçuk Beşir Demir, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selçuk Şimşek, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Senar Alkın Şahin, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sezan Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sıddık Bakır, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şengül Uysal, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Doç. Dr. Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuğba Selanik Ay, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Canbulat, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Turgay Öntaş, Trakya Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yagut Aliyeva, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Doç. Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yılmaz Sarier, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Doç. Dr. Zehra Keser Özmantar, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeliha Yazıcı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeynep Kılıç, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zuhale Çeliktürk Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Abdulhamit Karademir, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Kara, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aslı Yüksel, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ati Merç, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış Eriçok, Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış Eroğlu, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Berrin Genç Ersoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Betül Yanık Özger, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Burcu Durmaz, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Celal Boyraz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Derya Atik Kara, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Dilşat Peker Ünal, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Eda Duruk, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emre Ev Çimen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Erdi Erdoğan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ferat Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gözdegül Arık Karamık, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gül Kurum, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan Yazçayır, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hanife Esen Aygün, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Işın Sever, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Bozkurt, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Müyesser Ceylan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nur Leman Balbağ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nurhan Atalay, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi Yıldız, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sibel Dal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tuba Acar Erdol, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Uğur Gezer, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ümran Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül Boğar, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Zerrin Toker, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Bahap Kudret, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Ulus, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Durmuş Burak, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ece Koçer, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Engin Dilbaz, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Gamze Ülker Tümlü, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülhan Yılmaz Bursa, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülsüm Çatalbaş, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Fansa, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Melek Alemdar, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ramazan Ertürk, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Seval Hallaç, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Şeyda Subaşı Singh, Viyana Üniversitesi, Avusturya

Dr. Tuğba Güner Demir, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Naz Cilo-van Norel, Siemens IoT Consultant, Almanya

İÇİNDEKİLER

Öğretmenlerin Okul Çevresine Uyum Düzeyleri ve Okul Kültürü Algılarıyla İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki.....	26
Öğrenme Çevikliği ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişkide Öz Liderliğin Aracılık Rolü.....	29
Hiçbir Öğrenci Geride Kalmasın: Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Engelli Öğrencilere Sunulan Hizmet Kalitesine İlişkin Öğrenci Görüşleri	32
Okullarda Davranışlarına Göre Veli Tiplerinin Belirlenmesi	35
12. Sınıf Öğrencilerinin Birim Çember Üzerine Trigonometrik Fonksiyonları Anlamlandırmasının Apos Teorisi ile İncelenmesi.....	38
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ters Yüz Sınıf Modeliyle Desteklenmiş Mikroorganizma Etkinliklerine İlişkin Görüşleri.....	41
Taşıma Merkezi İlkokullarda Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Dair Veli Görüşleri: Zonguldak Ereğli Örneği.....	44
Türkiye’deki Bir Geçici Barınma Merkezinde Suriyeli Çocukların Yaşamı: İlkokul Eğitimi Üzerine Etnografik Bir Çalışma.....	47
Az Gören Öğrencilere Doğrudan Öğretim Modeliyle Gerçekleştirilen Bilgisayar Destekli Kavram Öğretimi	50
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri	53
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal-Duygusal Öğrenmeye Yönelik Bakış Açıları: Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması.....	56
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Okullarda RPD Uygulamaları Dersine İlişkin Algılarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Metafor Analizi.....	59
Methodical Discussions on the Use of Tricky Topics Methods for the Focus Group Discussions with Counseling Students.....	63
Farklı Ülkelerde 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Açısından Okullar Arası Farkların İncelenmesi	66
8-12 Yaş Öğrencilere Yönelik Pandemi Farkındalık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	70
Velilerin Okula Yönelik Algıları ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	72
Türkiye’deki Üniversitelerde Öğrenim Görmekte Olan Türk Öğrencilerinin Sığınmacı ve Göçmenlere Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.....	75
Ortaokul Öğrencileri için Bireysel Yenilikçilik Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	77
Lise Matematik Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)	79
Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Sinizm Düzeyleri (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği).....	82
Erasmus+ Projeleri: İngilizce Öğretmenlerinin Deneyimleri	85
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Fen, Mühendislik Tasarım ve Girişimcilik Müfredatının Tasarımı ve Geliştirilmesi	88
Hayat Bilgisi (2018) Dersi Öğretim Programı Öğelerinin Medya Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi.....	91
Bir Ölçme Aracı Konusu Olarak Hayat Boyu Öğrenme	94
An Analysis of Learning Outcomes and Assessment Practices in an Engineering Faculty	96
Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf Konularının Temel Yaşam Becerileri ve Kök Değerler Açısından İncelenmesi	98
Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı ile Yapılan Program Değerlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi ...	101
Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Program Geliştirme Çalışması	104
Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Zekâya İlişkin Görüşleri	107
Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri: Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Etkisi.....	110

Anlamaya Dayalı Tasarım Temelli İklim Değişikliği Eğitim Programının Değerlendirilmesi.....	113
Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarına İlişkin Anlamlandırmaları.....	115
İki Yarıyıl Üç Ara Dönem Uygulaması Kapsamında Gerçekleştirilen Mesleki Çalışma Programının Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi	117
Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Sosyal Becerileri Kazandırması Bakımından İncelenmesi	120
Are Turkish Teachers and Teacher Candidates Ready for “Inclusion”? As Suggested Teacher Education Curriculum	122
Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Tasarım Kapasitelerinin Belirlenmesi	124
Lise Öğrencilerinin İngilizce Yabancı Dil Becerilerinin Ters Yüz Sınıf Ortamlarında Geliştirilmesi Üzerine Bir Öğretim Tasarımı.....	127
Okul Tabanlı Beslenme Eğitimi Bağlamında Sivil Toplum Kuruluşları ve Okulların İşbirliği: Yemekte Denge Eğitim Projesi Örneği	129
COVID-19 Pandemisinin Öğretmen Yetiştirme Sürecine Etkisine Yönlük Öğretim Elemanlarının Görüşleri Üzerinde Bir Durum Çalışması.....	132
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Mentor Öğretmen ve Öğrencilerle Deneyimleri	134
Uzaktan Eğitim Sürecinde Kimler Daha Çok Risk Altında? Öğretmen Görüşlerine Göre Zorluklar ve Fırsatlar	136
İnternetin Türkçeye Etkileri Üzerine Sistematiik Derleme.....	139
İlkokulda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Etkililiği: Meta-Tematik Analiz.....	142
Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Destekli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Meta-Analiz Çalışması.....	144
Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenlerin CHAID Analizi İle İncelenmesi	147
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Öğretimine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	150
Pre-service Teachers' Perceived Self-Efficacy in terms of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK).....	152
Türkiye’de Eğitim Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Öğrenme Analitikleri ile İlgili Eğilimler: Bir İçerik Analizi	154
Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü	156
Eğitimde Video Kullanımı ile İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler: 2012-2022	158
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik ve Algı Düzeylerinin Belirlenmesi	160
Learning diversity in school context: a case study of refugee children in a primary school in Thessaloniki (Greece)	162
Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Motivasyon Yönelimleri... 164	
Empowering Students with Disabilities for Inclusive STEM Education: Supporting the Universal Design for Learning with the Design Thinking Approach	166
Learning Diversity: A Case Study Of Refugee Students in Primary School (LEADER 2019-1-TR01-KA201-074505).....	169
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimi Algıları, Uygulamaları Ve Sorunları	171
Suriyeli Velilerin Sosyal Bilgiler Eğitimine Katılımı	173
Sığınmacı Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	176
Learning Diversity: A Case Study of Refugee Students in a Turkish Primary School.....	178
Eğitim 4.0: Yükseköğretimde Öğrenme Temalı Ampirik Araştırmaların Sistematiik Bir Derlemesi	180
Creating an Innovative Learning Environment through Virtual Reality Technology	182
Türkçe Anlatı Metinlerinde Zamansal Değişkenler ve Metinsel İşlevleri	184

Türkiyede Çocukluk ve Dil Öğretimi Alanında Yapılmış Çalışmalar Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması	186
Games of the Words (G.O.W)	188
İlkokul öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi	190
Using Short Stories with Non-Turkic and Turkic Content in English Language Teaching and Learning: The Perceptions of English Learners in Türkiye	192
English Teachers' Reflections about Common European Framework of Reference	194
İlkokul Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Yüklemeleri.....	196
İlkokul Öğrencilerinin Yazma Tutukluklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	199
The Effect of Metacognitive Listening Instruction on Listening Performance in English	201
Türkiye’de PISA Okuma Becerilerine İlişkin Kavram ve Rol Kargaşası.....	203
İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Tartışmacı Metinlerin Argüman Yapısı Bakımından Değerlendirilmesi	205
Almanca Ders Kitaplarında Yer Alan Kaynak, Hedef ve Uluslararası Kültürel Öğeler.....	208
Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yeni Nesil Bir Türkçe Öğrenme Ortamı: “Türkçeye Yolculuk” Eğitsel Dijital Oyunu	210
Teachers' Wellbeing in Online EFL Classes during the COVID-19 Epidemic.....	212
Improving the Reading Disposition Scale: Validity and Reliability Study	214
The Cohesive Features of Teacher Talk in Young Learner EFL Classrooms.....	216
Exploring the Relationships Between Oral Reading Miscues and Cognitive Skills.....	219
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterliklerine Dair Görüşlerinin Pedagogik Alan Bilgisi Yoluyla İncelenmesi	221
İlkokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Doğal Yaklaşım Uygulamaları	224
Kavramsal Kargaşanın Çıkarmasında Kültürlerarasılık Sorunsalı.....	226
Self-regulated Learning Skills of Pre-service English Language Teachers Regarding Different Variables	229
An Investigation into Turkish EFL Students' Intercultural Awareness	232
Perceived Roles and Competencies of EFL Instructors in Online Learning Environments.....	234
Yabancılarla Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Kültürel Aktarım Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi ...	236
Age Factor in Foreign Language Acquisition.....	238
Analysis of Postgraduate Thesis Studies in the Field of English Medium Instruction in Turkey	240
English Bazaar.....	242
Grammar Box.....	244
7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Stratejilerinin Yordayıcıları	246
Dijital Hikâye Anlatıcılığı Bağlamında Okuduğunu Anlama ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi	248
Sosyal Ağların Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Ortamı Oluşturulmasındaki Rolü	251
Sınıf Öğretmenlerinin Kariyer Engellerine İlişkin Görüşleri: Kariyer Yapmayı İstiyorum, Ne Planlıyorum? (Hayaller)-Ne Yaşıyorum? (Gerçekler).....	254
Eğitimcilerin Mesleki Gelişimine Yönelik Çevrimiçi Öğrenme Araştırmalarının Sistemik Analizi.....	256
Mesleki Öğrenme Toplulukları Eylem Araştırması	262
Covid-19 Salgınında Öğretmenlerin Stres Düzeyinin Sınıflandırıcıları: Diskriminant Analizi Çalışması	265
Teaching Qualitative Methodology to Student Teachers Through Journaling.....	268
Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konularda Hazırladıkları Ders Materyallerinin İncelenmesi	270
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Rol Model Kavramına İlişkin Görüşleri: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Örneği.....	272

Salgında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşantılarının İş Talepleri ve Kaynaklar Modeli Kapsamında Analizi: Bir Nitel Araştırma	274
TÜBİTAK 4005 “Sınıf Öğretmenlerinin Senkron ve Asenkron Öğretim Becerilerinin, Harmanlanmış Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi” Projesinin Değerlendirilmesi	277
Fark Yaratan Bir Sınıf Öğretmenini Anlamak: Bir Anlatı Araştırması	280
Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi	282
Kuram ve Uygulama Arasındaki Boşluk: Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri.....	285
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri ve Dijital Oyunlardan Yararlanması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	287
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi.....	289
Öğretmen Adaylarının Girişimcilik ve Proaktif Davranışlarının İncelenmesi	292
Determining the Thoughts of Preschool and Primary School Teachers Working in the Private Sector about Early Literacy	294
Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme	296
Mustafa Kemal Atatürk'ün Yeteneklerinin Üstün Yetenek Kuramlarına Göre İncelenmesi	299
Serbest Kürsü (Görüş Geliştirme) Etkinliklerine Dayalı Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Etkililiğinin İncelenmesi	301
Eğitsel Robotik Uygulamalarına Dayalı Stem Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitsel Robotik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi.....	303
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları İçin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Oryantasyon Çalışması: Uygulama Örneği	306
Hiçbir Şey Üniversitede Öğrendiğimiz Gibi Değil	309
Zamanın Öğretmenlik Mesleğine Etkileri	312
Bilgi Okuryazarlığı ve STEM Öz-yeterliği Arasındaki İlişki: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Örneği.....	314
Öğretmen Adaylarının "Materyal" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları: Materyal Tasarımı Dersi Öncesi ve Sonrası	317
Türkçe Öğretmen Adaylarının P4C (Çocuklar İçin Felsefe) Uygulamasına Yönelik Metaforik Algıları.....	319
Akademik Motivasyon Ölçeği: Bir Meta-Analiz Çalışması	321
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Görüşleri	323
Çin, Avustralya, Rusya Ve Arjantin Eğitim Yönetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması.....	326
Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Uygulamaları: Türkiye'den Yansımalar	328
Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Ses Çıkartma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	331
Okul Öncesinde Örgüt Kültürü: Bir Karma Yöntem Araştırması	334
İlkokullarda Uygulanan Sosyal Faaliyetlerin Öğrencilerin Gelişimine Etkileri.....	337
Okullarda Kadın Öğretmenlere Yönelik Korumacı Cinsiyetçilik ve Yer Alma Biçimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması.....	339
Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi	342
Yükseköğretimde Not Enflasyonuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Nitel Bir Çözümlemesi Bir Devlet Üniversitesi Örneği.....	345
Finans Kaynaklarının Sağlanmasında Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Geliştirdikleri Çözüm Önerileri	348
Öğretmen Liderliğinde Liderlik Etme Motivasyonunun Rolü	351
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yetenek Yönetimi	354
Eğitim Müfettişlerinin İş - Aile Yaşam Dengesine İlişkin Görüşleri	357
Akademisyenlerin Değişimin Yönetilmesine İlişkin Algıları	359

Eğitim Örgütlerinde Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	362
Öğretmen Liderlik Davranışları ile Öğrencilerin Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	364
Öğretmenlerin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki	366
Ortaokullarda Covid 19 Pandemi Döneminde Ortaya Çıkan Giderlerin Karşılama Durumları	369
Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	372
Teacher's Opinions on Classroom Management in the Identification and Orientation Process of Foreign Students' Talents.....	375
Politik Liderlik ve Kurumsal Liderlik Benzerlik ve Farklılıkları Üzerine Bir Araştırma	377
Mesleki Örgütlenmelere Yönelik Eleştiriler Üzerine Bir Tartışma.....	380
Eğitimde Ütopyan Düşünce ve Yansımaları.....	383
Analyzing Symbolic Violence Phenomenon in Educational Organizations	385
Okul Öncesi Eğitime Katılımın Ailelerin Sermaye Türleri Açısından İncelenmesi.....	387
Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Okullarda Korku Kültürünün İncelenmesi: Bir Olgubilim Çalışması	389
Kamu İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları.....	392
Özel Eğitimde Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	395
Disipline Konu Olan Öğrenci Davranışları ile Bu Davranışlara Yönelik Yaptırımların Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri	397
Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim ve Öğrenim Faaliyetlerinde Kullanımını Yordayan Faktörler: ICILS 2013'ün Okul Düzeyinde Bir Analizi	399
Milli Eğitim Bakanlığı Yöneticilerinin İş Yaşamındaki Statü Kaybının Nedenleri Ve Sonuçlarına İlişkin Görüşleri	402
Bilim ve Sanat Merkezlerinde Gerçekleştirilen Yaz Okullarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi	405
Velilerin Öğrenme Ortamlarında “Gürültü” Kavramına İlişkin Görüşleri: Marmara ve İç Anadolu Bölgesi Örneği	407
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanında Geçen Kavramların Belirlenmesi (2018 Programına Göre)	410
İlkokulların Tasarım Beceri Atölye Tercihlerinin İncelenmesi	413
Türkiye’de Güncel Lise Tarih Ders Kitaplarında 1915 Olaylarının Konu ve Kapsam Açısından Değerlendirilmesi	416
Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Teknolojiyle Bütünleşmesi ve Öğretim Sürecindeki Konumunun Yeniden İnşası	419
Okul Öncesi, İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin STEM Öğretme Kaygısına İlişkin Görüşleri*	422
What Does Design Thinking Mean in Turkey? Analysis of DT-related Books Published by Public Institutions	424
Exploring Competences of Effective Online Educators	427
Akıl ve Zekâ Oyunları Uygulamalarına Yönelik İlkokul Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi	429
Eşzamanlı Uzaktan Eğitim Modeli Çerçevesinde Kullanılan Sanal Laboratuvar Uygulamaları ve v diyagramı İle Desteklenmiş STEM Eğitimi Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi.....	432
Argümantasyon Destekli Stem Eğitimi Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Fen, Matematik, Mühendislik Ve Teknoloji ile 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi	434
Teknoloji Destekli Kuadratik Yüzeyler Öğretiminin Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	436
Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yordayıcıları	438
Millî Eğitim Bakanlığınca Hazırlanmış Bazı Politika ve Strateji Belgelerinin Eğitim Yönetimine Etkileri	440

Avrupa Birliği Finansmanlı MEB Eğitim Projelerinin Sivil Topluma Katkıları.....	443
Mesleki Eğitimin Vizyonu Bağlamında Milli Eğitim Bakanlığınca Hazırlanmış Bazı AB Projelerinin Stratejik Düzeyde Değerlendirilmesi.....	446
Türkiye’de Eğitimde Özelleştirme Sorunu: Mevcut Durum ve Öneriler.....	449
Türkiye’de Eğitimde Yöneltilme Sorunu: Mevcut Durum ve Öneriler.....	452
Öğretmenlerin Meslekten Ayrılma Nedenleri: Bir Durum Çalışması.....	455
Öğretmenlerin Psikolojik Sahiplenme Düzeyleri ile Proaktif Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi....	458
Kamu Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri.....	460
Eğitimde Özelleştirme Darbesinin Kaynağı: İşletmecilik.....	463
Finansal Okuryazarlık Üzerine Yapılmış Tezlerin Disiplinlerarası Bakış Açısıyla İncelenmesi.....	466
Üniversite Sıralamaları Konuşuyor.....	468
Çok Boyutlu Yabancılaşma Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlik.....	470
Öğretmen Adaylarının Covid 19 Pandemi Sürecinde Çalışma Alışkanlık ve Tutumlarının İncelenmesi.....	473
Dijital Vatandaşlık Konusunda Yapılmış Lisansüstü Çalışmalardaki Yönelimler.....	475
Öğretmen Adaylarının Milli Eğitimin Genel Amaçlarına İlişkin Görüşleri.....	477
Türk Yükseköğretiminin Uluslararasılaşma Çabalarının Etkililiğine Yönelik Bir Araştırma.....	480
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencilerinin Nitel Araştırma Yöntemlerinin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi.....	483
Akademik İçten Beslenme Uygulamasına İlişkin Akademisyen Görüşleri.....	485
Yükseköğretimde Yeni Arayışlar: Yatay Geçiş.....	487
Öğretmen Adaylarının En küçük Ortak Kat (Ekok) Kavramına Yönelik Matematiksel İlişkilendirmeleri.....	489
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Gerçek Yaşamdaki Matematiğe İlişkin Algıları.....	492
Matematik Problemi: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Metaforik Algıları.....	494
TÜBİTAK 2204-B Araştırma Projeleri Yarışmasında Danışmanlık Yapan Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi.....	497
Bilsem Öğrencileri ve Örgün Eğitime Devam Eden Öğrencilerin Üst Düzey Matematik Becerileri Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	500
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Scratch’i Kullanarak Hazırladıkları Projelerde Kullandıkları Programlama Kavramları ve Bilgi İşlemsel Düşünme Kavramlarının Yeterlilik Düzeyinin İncelenmesi.....	502
“Tanımsızlık” ve “Belirsizlik” Kavramlarına Dair Matematik Öğretmen Adaylarının Kavramsal Yapıları.....	505
Matematik Eğitiminde Beceri Temelli Etkinliklerin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeliyle Geliştirilme Süreçleri Üzerine Örnek Bir Uygulama.....	508
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Beceri Temelli Etkinlik Geliştirme Süreçlerinin İncelenmesi...	511
İlkokul 1-4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri Açısından İncelenmesi.....	514
Biçimlendirici Değerlendirme Temelli Matematik Öğretimine Örnek Bir Uygulama*.....	517
2. Sınıf Matematik Programındaki 'Zaman Ölçme' Konusunun Programlı Öğretim Basamakları ile Öğretimi Uygulaması.....	520
Matematik Öğretmenlerinin Fark Etme Düzey Değişiminin İncelenmesi.....	523
Geogebra Kullanımının Öğrencilerin Matematiksel Dil Gelişimlerine Etkisi.....	525
Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	528
Üstün Yetenekli 6. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerde Çarpma ve Bölme İşlemleri ile İlgili Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi.....	531
İki Strateji Temelinde Problemi Anlamaya Odaklanan Bir Öğretim Deneyi Araştırması.....	534
İlkokul Öğrencilerinin Çarpma İşlemi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi.....	537

9. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi.....	539
Lise Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Stilleri.....	542
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrenci Yanıtlarına Yönelik Yaklaşımlarının ve Kullandıkları Soru Türlerinin İncelenmesi	545
Türkiye ve Brezilya Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Bir Kültürel Analizi	548
Matematik Derslerinin İşlenişinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Bir Model Önerisi	550
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Soru Çözümlerinin Matematiksel Yetkinlikler Çerçevesinde İncelenmesi	553
Ortaokul Öğrencilerinin İspat Algılarının Balacheff Taksonomisi Bağlamında İncelenmesi.....	556
Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullanılan Kavram Karikatürleri Hakkındaki Bilgi ve Düşüncelerinin Değerlendirilmesi Ölçeğinin Pilot Çalışması	559
Dil Yeterliliği, Uzamsal Yetenek ve Matematik Başarısı.....	561
İlköğretim Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Becerilerinin Gelişmesinde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları	563
TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmalarında Finale Kalan Matematik Projelerinin İçeriksel Açidan İncelenmesi.....	566
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Zihnin Geometrik Alışkanlıklarının Dinamik Geometri Ortamında İncelenmesi	569
Acil Uzaktan Eğitim Sürecinden Sonra Matematik Derslerinde Öğretmenler Açısından Neler Değişti?	572
Matematiksel Dayanıklılık ile İlgili Araştırmalar: Sistematik Bir İnceleme.....	574
Monty Hall Probleminde Akıl Yürütme: Ortaokul Matematik Öğretmen Adayları Örnekleme	577
Matematiksel Modelleme ile Yapılandırılmış STEM Etkinliklerinin Akıl Yürütme Becerisi ve Matematik Disiplinine Yönelik Bakış Açısına Etkisi	579
Matematiksel Modelleme ile Yapılandırılmış STEM Etkinliklerinin Matematiksel Düşünme Becerisi ve Matematik Okuryazarlığına Etkisi	582
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri Onluk Taban Bilmecelerini Çözüyor	585
Singapur Model Metot Eğitimi Alan Öğrencilerin Sayılar Alanındaki Sözel Problemleri Çözme Başarıları ve Çözerken Kullandıkları Yöntemler.....	587
İlköğretim Matematik ve Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algısı Üzerine Bir Olgubilim Çalışması.....	590
SCRATCH Uygulamasının Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeylerine Etkisi	592
Destek Eğitim Odası Eğitimi Alan Bir Öğrencinin Kavram Karikatürlerini Kullanarak Problem Kurma Deneyimi Ve Uygulamaya İlişkin Görüşü	595
Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi	597
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kariyer Günü Etkinliğine İlişkin Görüşleri.....	600
Artırılmış Gerçeklik (AR) Ortamında Tasarlanmış Dijital Oyun Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri...	602
Altı Adımda Diskalkuli Müdahale (AADIM) Programı.....	604
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Aparatlı Matematik Problemi Çözümünde Hazırladıkları Kavram Haritalarının İncelenmesi	606
Görsel-Uzamsal Bellek Bağlamında Diskalkulik Çocuklarda Geometri Öğrenme Güçlüğü.....	609
Haber Metinlerinde Matematik: Öğrenciler Günlük Hayat Durumlarında Yüzde Gösterimlerini Nasıl Yorumluyorlar?	612
Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Uzunluk ve Çevre Kavramlarına İlişkin Düşünme Biçimleri	614
Matematik Eğitiminde İşbirlikli Problem Çözmeyi Değerlendirmeye Yönelik Teorik Çatıların İncelenmesi ...	616
"Ortaokul Öğrencileri için Eko-matematik" Projesinin Tanıtılması ve Yaygınlaştırılması	619
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkındaki Görüşleri: Kars İli Örneği	621

Diskalkuli Konulu Araştırmaların Bibliyometrik İncelemesi	623
Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dijital Eğitim Platformuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	625
Drama Yöntemi Nedir? Matematik Öğretiminde Yeri ve Uygulamaları.....	627
Ebeveynlerin Erken Çocuk Döneminde Fiziksel Cezaya Yönelik Algıları ve Aile İçi Uygulamaları.....	629
Temel Eğitim Dönemi Öğrenci Velilerinin Ebeveyn Çocuk İlişkilerinin Ebeveynlerin Bilişsel Esneklik ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	632
Post-earthquake Experiences of School Staff: A Needs Assessment	634
Temel Eğitim Dönemi Öğrenci Velilerinin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Düzeyi ile Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	636
Rol Oynamaya Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Annelerin Annelik Rolüne İlişkin Kendilik Algılarına Etkisi Üzerine Dair Bir Ön Çalışma	638
Ebeveyn Başarı Desteği ve Baskısı ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Kardeş İlişkilerinin Aracılık Rolü	641
Ergen Bireylerin Çevrimiçi Oyunlara Katılım Amaçları - Ölçek Geliştirme Çalışması.....	644
Ortaokul Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Özelliklere Göre İncelenmesi	646
2010-2022 Yılları Arasında Finansal Okuryazarlık Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Betimsel İçerik Analizi.....	649
Kosova’da Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Stilleri: Bir Karma Desen Çalışması	651
Pandemi Sonrasında Öğrencilerde Gözlemlenen Olumsuz Davranışlara Yönelik Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri	654
İlkokul Öğrencilerinin Öz-Yönetim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	656
Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Davranışlar: Demografik Değişkenler ve Ebeveynlerinin Akılcı Olmayan İnançların Rolü	658
Beyin Hakkında Doğru Bilinen Yanlışların Öğretmen ve Ebeveyn Bakış Açısıyla İncelenmesi	660
Pandemi Sürecinin İlkokulda Veli-Öğretmen İşbirliğine Yansıması	663
Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	665
Ebeveynlerin Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FOMO) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	668
Sınıfa Sonradan Katılan 4. Sınıf Öğrencisinin Uyum Döneminin Yansıtıcı Günlükler Aracılığıyla Analizi, Özel Durum Çalışması	670
Bir Kaynaştırma Öğrencisinin Varoluş Mücadelesi Üzerine Bir Eylem Araştırması.....	673
Systematic Review of The Socioscientific Issues	675
A Systematic Review Of Dissertations On Science Motivation in The Last 10 Years in The ERIC Database ..	677
Öğrenme Galerisi Öğretim Tekniğinin Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Konusunda Öğrencilerin Girişimcilik ve İnovasyon Becerilerine Etkisi.....	679
Dünya Robot Olimpiyatları Türkiye’ye Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Olimpiyata Yönelik Günlüklerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi.....	682
Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Modeli Konusunda 2015 Yılı ve Sonrasında Yayımlanmış Makalelere İlişkin Bir İçerik Analizi: Türkiye Örneği.....	685
İnsan ve Çevre Ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi	688
Öğretmen Adaylarının Bilişimsel Düşünme Becerileri, İş birlikli Öğrenme ve Yaratıcılıklarının Belirlenmesi	690
Eğitsel Film Destekli Örnek Olay Yönteminin Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Konularına Olan İlgi Düzeyine Etkisi.....	693
Pandemi Döneminde Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlığı Düzeyi ile Aşı Tereddütü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	696

7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kuvvet Ve Enerji Ünitesinde Robotik Kodlama Uygulamalarının Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi*	699
Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Sanal ve Gerçek Laboratuvar Uygulamalarının Başarıya Etkisi	701
Bir Fen Sınıfında Öğretmenin Konuşma Hamlelerinin İletişim Yaklaşımına Göre Analizi	704
A Survey Study on Elementary Science Teachers' Sources of Self-Efficacy	707
Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Düzeyleri	709
Ortaokul Öğrencilerinin Rol Model Alma Algısı Düzeyleri	712
Okul Dışı Ortamlarda Gerçekleştirilen Bir STEM Eğitimi Projesinin Öğretmenlerin STEM Farkındalıklarına ve 21. yy Becerilerine Etkisi	715
Eğitimde Sistemsel Düşünme Üzerine Türkiye’de Yapılmış Araştırmaların İçerik Analizi	718
Fen Bilimleri Eğitiminde Etkileşimli Video Kullanımı	720
Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	722
Bütünleştirilmiş Beceri Etkinliklerinde Girişimcilik ile İlişkilendirilen Değerler ve Alana Özgü Diğer Beceriler: Öğretmen Adayları Ürünlerinden Yansımalar	725
Ortaokul Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Alışkanlıklarının Fastfood Tüketimine İlişkin Değişkenlere Göre Yordanması	727
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleriyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi	729
Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezine İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Çalışması	731
Sosyobilimsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi*	734
Öğrenme Ekosistemindeki Söylemlerin Analizi	737
8. Sınıf Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Farkındalıkları: Gaziantep İli Örneği	739
Investigating the Effect of Inquiry-Based Teaching on Gifted Students' Science Achievement: A Meta-Analysis	742
Basit Makineler Konusunda Pırıl ve Aslan Çizgi Filmleriyle Hazırlanan Fen Dersine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri	744
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumları, Akademik Risk Almaları ve Fizik Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi	747
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişimsel Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi	750
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	753
İlkokul 4. Sınıf Kız Öğrencilerin Mühendislik Mesleğine Yönelik Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi	756
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması	758
Işık Madde ile Etkileşimi Konusu ile İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti	761
2017-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Fen Eğitimi Makalelerinin Eğilimi Üzerine Bir Literatür Taraması	764
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Deneyimleri	766
Akıl Yürütme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Güncel Yönelimler	768
Ortaokulda Uzaktan (Çevrim İçi) STÖ ve ESTFÖ Uygulama Örneği ve Uygulamada Yaşanan Güçlükler, Çözüm Önerileri	771
Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Ağaç Kavramı Algılarına Etkisi	773
Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Bitkilerin Büyümesi Konusuna Yönelik Sahip Oldukları Kavramlara Etkisi	775
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Yer Bilimi Konularına İlişkin Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi	777
Determining the How Science Teachers Perceive Their Science Curricula	780
Öğretmen Adaylarının Girişimciliğe Yönelik Semantik Algılarının Belirlenmesi	782
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Eğitime Yönelik STEM Özyeterliklerinin İncelenmesi: Kütahya Örneği	785

8th Grade Students' Misconceptions about Atmosphere and Change of Climate	788
Fen Eğitiminde Veri Madenciliği ile Metin Sorgulama Örneği: Fizik Ders Kitaplarında Elementler	790
9. Sınıf Öğrencilerinin Küresel Isınma Ve İklim Değişikliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	793
Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Ters Yüz Sınıf Modeli destekli Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarıya, Hatırlama Düzeyine ve Bireysel Yenilikçilik Yeterliliğine Etkisi	796
Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Oluşturdıkları Metaforların Analizi	799
Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları: Bir Kelime İlişkilendirme Testi Uygulaması	801
Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre dostu davranış düzeylerinin karşılaştırılması	803
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Sürdürülebilir Kalkınma Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi	806
Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Hayat Bilgisi” Dersine Yönelik Metaforik Algılarının Belirlenmesi	808
Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Popüler Kültüre Yaklaşımları*	810
İçedönük Çocukların Dışavurumcu Resimlerinde Psikolojik İşlevlerin Biçim Ve İçerik Özellikleri: Duyum İşlevi	812
Görsel Sanatlar Öğretimi Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimine İlişkin Tutumlarına Etkisi	815
Uzaktan Eğitim Armoni Dersinde Karşılaşılan Sorunları Azaltmaya Yönelik Müdahaleler: Modern Pedagojik Yaklaşımlar ve Teknoloji	817
Assure Öğretim Modeline Dayalı Harmanlanmış Öğrenme Aktivitelerinin Müzik Dersi Öğrencileri ve Öğretmen Üzerindeki Etkileri	821
Sanat Eğitiminde Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri: Fenomenoloji Çalışması	824
Temel Tasarım Dersinde Güncel Eğilimler: Bologna Bilgi Paketleri Kapsamında Kesitsel Bir Betimleme	827
Görsel Sanatlar Öğretiminde Yaratıcı Drama Yoluyla Bağlar Kurma Deneyimi: Eylem Araştırması	830
İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Gelişiminde Aile Katılımlı Etkinliklerin Rolü	833
Otoetnografik Yöntemle Gerçekleştirilen Sanat Temelli Eğitim Araştırmalarında Özdeşünümsellik Bağlamında Araştırmacının Rolünün İncelenmesi	836
Çocuk Hakları Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi	838
Türk Millî Eğitim Sisteminde Denetimin Tarihsel Sürecine Bakış	841
Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamakları: Öğretmenin Güçlendirilmesi mi? Yeni Bir Mesleki Sorun Alanı mı?	843
Göçmen Lise Öğrencilerinin Okullarda Yaşadıkları Ekonomik Sorunların Eğitimlerine Etkisi	845
Toplumsal Cinsiyet Konusunda Öğretmen ve Öğretmen Adayları ile Gerçekleştirilen Araştırmaların İncelenmesi	847
Temel Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri	849
Pandemi Sürecinde Veli Olmak: Değişen Roller	851
Dezavantajlı Bir Okulda Sınıf Yönetimi: Öğretmenlerin Gözünden Zorluklar, Etkenler ve Baş Etme Stratejileri	853
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Adaylarının Gözünden Özel Eğitim	855
İşitme Kaybı Olan Down Sendromlu Bireylerle Yapılan Araştırmalar	858
Özel Yetenekli olan ve Özel Yetenekli Olmayan İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin yazma Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	860
STEM İle Öğrenmek Hiç Zor Değil!	862
STEAM (STEM+ Sanat) Yaklaşımının Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi	865

Annelerin Dokunsal Kroki ve Eş Zamanlı İpucu Yöntemiyle Gerçekleştirdikleri Öğretimlerin, Görmeyen Öğrencilerin Rotaları Kazanmalarındaki Etkililiği	867
İşitme Kayıplı Çocuklarla Erken Eğitim Uygulamalarında Aile Bilgilendirme Sürecinin İncelenmesi	870
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimindeki İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Süreçlerinin İncelenmesi	873
İşitme Kayıplı Çocuk Ebeveynlerine Yüz yüze ve Çevrimiçi Sunulan Erken Eğitim Uygulamalarının Koçluk Davranışları Açısından İncelenmesi	875
İşitme Kayıplı Öğrencilere Yönelik E-Öğrenme Öğretim Tasarımı ve Uygulamalarının İncelenmesi	878
Doğrudan Öğretim Modeline Göre Sunulan Kural İlişkisi Öğretiminin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Fen Bilimleri Kurallarını Öğrenmede Etkililiği	880
Görme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Akran Aracılığıyla Sunulan Rehberle Yürüme Becerisinin Eşzamanlı İpucu Yöntemiyle Öğretiminin Etkililiği	882
Görme Engelli Öğrencilere Braille Okuma ve Not Alma Cihazını Kullanma Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği.....	885
Annelere Online Öğretim Sonrası Görme Yetersizliği Olan Okul Öncesi Çocuklarına Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği	888
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Eş Zamanlı İpucu Yöntemiyle Arama Yöntemlerinin Öğretiminin Etkililiği	890
A European Perspective on SEN Education: Reflections from INSIDE Project	893
Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar	895
Dikkat Eksikliği ve Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklara Rezonans Terapi Uygulamalarıyla Nöro-Psikolojik Destek Sağlanması.....	898
Evcil Hayvan Bakımı ve Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar	900
Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı Öğretmenlik Uygulaması Dersi: Bir Derleme Çalışması	902
Ailelerin Kişilik Tiplerine Göre Özel Gereksinimli Çocuklarından Etkilenme Biçimleri.....	905
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Kültürel Okuryazarlık	908
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin Kosova Kültürüne Uyarlanması –Geçerlik Güvenirlik Analizi	910
Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Değerlendirmeleri	912
Türkiye’de Okul Liderliğinde Kültürel Değerlerin Etkisi: Bir Sistematik İnceleme Araştırması	915
Üniversite Öğrencilerinin Görüşleriyle Uzaktan Eğitim ile Örgün Eğitimin Karşılaştırması.....	918
Ebeveyn Arabuluculuğu Bağlamında Dijital Ebeveynlik Kılavuzlarının İncelenmesi.....	920
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Çok Kültürlülüğe Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	923
Zihin Haritalama Tekniği ile Gerçekleştirilen Uygulamaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Üstbilişsel Düşünme Becerisine Etkisinin İncelenmesi	926
Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlanması	929
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsel Gelişim ve Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları: Bir Durum Saptaması	931
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmen Algılarının Belirlenmesi	934
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmeni ve Okul Öncesi Eğitimine Bakış Açıkları	936
Çocuklarla Sanat Çalışması Yapmak: Bir Yol Haritası.....	938
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	941
Cognitive Development Skills for Preschoolers through Play in Nature.....	944
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fene Yönelik Bilgi ve Tutum Düzeylerinin Fen Eğitimi Uygulamalarına Yansımaları	947

Okul Öncesi Öğretmenleri için Robotik Kodlama Eğitimi.....	950
Duygusal İstismarla Başa Çıkma: Resimli Çocuk Kitaplarının Güçlendirici Rolü	952
Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri	955
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Kültürünün Türkçe Etkinlikleri Üzerine Etkisi.....	958
60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Yeteneklerinin Bazı İlişkili Değişkenler Açısından İncelenmesi	961
Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi*	963
Duygu Dostu Öğretmenlik Eğitiminin Okula Uyum Süreçlerindeki Etkisi: Okul Öncesi Öğretmen Görüşleri .	966
Steam Öğretmen Eğitiminin Sınıf İçi Uygulamalara Yansımaları	969
Resimli Öykü Kitaplarındaki Duygu İfadelerini İncelenmesi.....	972
Çocuk Gözüyle Açık Uçlu Materyallerle Oyun	974
Açık Uçlu Materyallerle Oyuna Yönelik Veli Görüşleri.....	977
Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği Geliştirme Çalışması	980
Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Etkileşimler: Öğretmen Soruları.....	983
Düşünme Becerilerini Geliştirme Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Düşünme Becerilerine Etkisi	985
Geliştirilen Steam Eğitim Programının Okul Öncesi Çocuklarının Fen Konu ve Kavramlarına Yönelik Öğrenme ve İlgilerine Etkisi.....	987
Educational Design on Skills Development through Guided Play in Preschool	990
4-5 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akran İlişkileri ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesi	992
Ailelerin Okul Ekosistemine Dahil Olma Sürecinde Okul Öncesi Eğitim Kurumu Müdürlerinin İzledikleri Stratejilerin İncelenmesi.....	995
Erken Çocukluk Dönemi Türkçe Dil Etkinlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Eğilimleri: Bir İçerik Analizi	997
Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Okuma Yönteminin Kullanılması: Okuma Uygulaması Örneği.....	999
Okul Öncesi Eğitimi Kurumuna Devam Eden Çocukların Babalarının Düşünme Becerilerinin İncelenmesi ..	1002
Okullarda Çocukların İyi Oluş Halini Nasıl Desteklerim? Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma.....	1004
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Storigami Yöntemine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	1006
Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programında Önemli Bir Adım: Pilot Çalışma	1008
Paydaşların Gözünden Bütünsel Okul Yaklaşımlı Duygu Koçluğu Uygulaması: Duygu Dostu Anaokulu Dönüşüm Programı Sürecinin Analizi	1011
Okul Öncesi Eğitim Uygulamalarının Ekolojik Ayak İzi Bağlamında İncelenmesi	1013
Okul Öncesi Eğitimcilerinin Yeni Normalde Yüz Yüze Eğitim Deneyimleri	1015
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Şiddet ve Tükenmişlik Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi	1017
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar	1019
Okul Dışı STE(A)M Eğitimine Bir Örnek: "Suda Yaşam Var" TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulu Projesi	1021
TEM Her Yerde: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Etkin Kullanımı	1024
Müze Tükenmeyen Enerji.....	1027
COVID-19 Sürecinde İlkokul 1. Sınıf Öğretmeni Olmak	1029
Minnettarlık Günlükleri Yazma Çalışmasının Ergenlerin Umutsuzluk, Mutluluk ve Minnettarlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi	1031
Pozitif Psikoloji Temelli Şükür Günlükleri Yazma Çalışmasının Okul Öncesi Ebeveynlerinin Anne-Baba Stresi ve İyi Oluş Düzeylerine Etkisi.....	1034

Depresif Semptom İndeksi-İntihar Eğilimi Alt Ölçeğinin (DSİ-İE) Türkçeye Uyarlanması.....	1037
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Yapılan Duygu Düzenleme Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	1040
Online School Counseling During Covid-19: Accessible But not Equal	1043
Obezite Hastalığı Olan Üniversite Öğrencilerinin Yo-Yo Sendromuna Girme Nedenleri	1046
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Temelinde Okullarda Sık Karşılaşılan Problemler	1048
Bağlanma Stillerinin, Romantik İlişki İnançları ve Duygu Düzenleme Güçlüğü ile İlişkisinin İncelenmesi ...	1050
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü Lisans Öğrencileri Bağlamında Akademik Psikolojik Sermayenin Kurulumu	1052
Effectiveness of an Online Self-Regulation Psychoeducation Program on Procrastination and Self-Regulation of University Students.....	1055
Informal Learning Spaces and Its Relationship to Student Well-being: The Case of Akdeniz University.....	1057
Psikolojik Danışman Adayları Gözünden Okul Psikolojik Danışmanlığı	1060

Öğretmenlerin Okul Çevresine Uyum Düzeyleri ve Okul Kültürü Algılarıyla İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki

Elif Seylim
Ankara Üniversitesi

Şakir Çınkır
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik insanların geleceğinin yapı taşlarını oluşturduğu için önemli bir meslek olarak düşünülebilir. Öğretmen, öğrenci, öğrencinin ailesi, okulu, birlikte görev yaptığı meslektaşları, okulun yöneticisi ile birlikte çalışır. Sayılan bu paydaşlar ile öğretmenin uyumlu olması, birlikte hareket edebilmeleri, öğretmenin performansını etkileyen faktörler olarak düşünülebilir. Ayrıca her okulun barındırdığı kültür de yine öğretmenin performansını belirleyen diğer önemli bir konudur. Eğer öğretmen okula, okulun kültürüne uyum sağlayamazsa bulunduğu okulda hatta mesleğinde bile zorluklar çekebileceği gibi işten ayrılma niyeti bile sergileyebilir.

Örgütlerdeki sosyal ilişkilerin temelinde, toplumun genel kurallarına uyma davranışı gösterme gelmektedir. Uyuma bireyin başkalarıyla uyuşmak için davranış veya inançlarında değişiklik göstermesi (Myers, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Örgütlerde uyumun sağlanabilmesi için yönetici ve yönetilen arasında yönetsel gücün kullanılması gerekir. Başaran ve Çınkır (2013) uyumu, kişinin çevresiyle etkileşimi esnasında, sergilediği denge durumu olarak tanımlamaktadır. Toplumsal ilişkiler bağlamında bireyin, yaşadığı çevreye uyumu önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerini daha etkili gerçekleştirebilmeleri için okul çevresine uyumları önemli olduğu kadar görev yaptıkları okullarının kültürünün de önemli olduğu düşünülmektedir. Örgüt kültürü, Atay'a göre (2001) örgütte görev yapan çalışanları, çalışanlardan oluşan grupların ilişkilerini, çevresiyle olan etkileşimlerini, faaliyetlerini düzenleyen, örgüt çalışanları tarafınca benimsenmiş değer, davranış, tutumların bileşimidir. Okul kültürü de okula özgü değerlerin, inançların ve normların toplamı şeklinde düşünülebilir. Örgütlerin kültürü bulunduğu gibi okulların da bir kültürü mevcuttur (Özdemir, 2012). Okulların kültürünün oluşması ve devam ettirilmesi çaba isteyen bir durumdur. Bu çaba okul yöneticisinin önderliğinde öğretmenlerin ve okulda çalışan diğer personelin iş birliğini gerekli kılar.

İşten ayrılma niyeti, Lambert, Hogan ve Barton' a göre (2001) örgüt personelinin örgütten ayrılmak için yaptıkları planlamadır. Planlama, örgütü terk etme eyleminden önce gelen düşüncedir ve işten fiilen ayrılmanın habercisi olabilmektedir. Hwang ve Kau (2006) hali hazırdaki işlerinin şartlarından memnun olmayan çalışanın işten ayrılmayı düşünmesi olarak tanımlarken, Hughes, Awey ve Nixon da (2010) işten ayrılma niyetini işten ayrılmaya ilişkin karar verme süreci olarak belirtir. Bu sürecin sonucunda ne olacağına bakılmaksızın bireyin işten ayrılma düşüncesi ve bu düşüncesini gerçeğe dönüştürmesi arasındaki durumu olarak ifade edilebilir. İşten ayrılma niyetinin her zaman somut bir eyleme dönüşmediği fakat eyleme geçmeden önceki süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu tanımlar göz önüne alındığında öğretmenin okul çevresine uyumu, okul kültürünü algılama düzeyi onun mesleki performansını farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenler uyum gösteremedikleri bir ortamdan uzaklaşmak isteyebilirler. Olumsuz hissedilen performans sonucu öğretmen de işten ayrılma niyetinde bulunabilir.

Çalışanın örgüte, okula, iş çevresine uyumunun önemi birçok çalışmada vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde uyum konusunun; psikolojik sözleşme, tutum, iş tatmini, örgüte bağlılık, örgüt/okul kültürü, örgütsel sosyalleşme vb. gibi değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan okul kültürüne yönelik çalışmalar incelendiğinde okul kültürü konusunun; örgütsel adanmışlık, okul idarecilerinin liderlik stilleri, örgütsel bağlılık çalışmaları gibi değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. İşten ayrılma niyeti konusunda yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde çok sayıda değişken ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmüştür. Bunlar arasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, işe adanmışlık, mesleki bağlılık, işten ayrılma niyetinde örgütsel bağlılığın yeri, öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlikleri, işe yabancılaşma, liderlik, psikolojik güvenlik algısı, çalışmaya tutkunluk, stres, çatışma araştırmaları örnek olarak gösterilebilir.

Bu araştırmanın kapsamı doğrultusunda yapılan alanyazın incelemesinde; işten ayrılma niyeti ile okul çevresine uyum ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin işten ayrılma niyeti, okul çevresine uyum ve okul kültürüne yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmaların eğitim örgütlerinde yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu nedenle; Ankara ili kamu okullarında (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlerin okulçevresine uyum düzeyleri ve okul kültürü algılarıyla işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki düzeylerinin

belirlenmesi ve öğretmenlerin işten ayrılma niyeti, okul çevresine uyum ve okul kültürüne yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışmada nitel ve nicel veriler bir bütün oluşturacak şekilde yorumlanacağı için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanma gerekçesi araştırmanın bulgularının geçerliğini artırmak, nicel ve nitel yöntemlerin birbirlerini destekleyecek ve elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirini açıklayacak şekilde kullanılmış olması nedeni ile veri çeşitleme olarak belirlenmiştir. Karma araştırmanın farklı desenleri bulunmaktadır. Bu çalışmada açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır ve bu yolla tasarım düzeyinde tümleştirme gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı sıralı desenin amacı elde edilen nicel bulguları daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak için nitel verileri kullanmaktır. Bu süreçte ilk basamak nicel verilerin toplanmasını ve verilerin analizini içerir. Öğretmenlerden nicel veri toplamak amacı ile araştırmanın ilk aşamasında okul çevresine uyum, okul kültürü ve işten ayrılma niyetleri ölçekleri uygulanmıştır. Bu aşamada tarama modeli olan ilişkisel tarama (nedensel karşılaştırma) modelinden faydalanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel' e göre (2018) ilişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler belirlenerek, değişkenler arasında var olan nedene ve sonuca yönelik bilgi vermeyi amaçlar.

Evren Örneklem: Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Ankara ilinde dokuz merkez ilçede çalışan kamu okulunda görev yapan 396 (ilkokul, ortaokul ve lise) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde evrendeki alt gruplara ait özelliklerin her birinin evrende temsil edilmesi amacıyla tabakalı örnekleme (Creswell, 2017) Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel aşamasında nicel verilerden elde edilen bulguları açıklamak, sonuçların geçerliğini artırmak ve görüşleri derinleştirmek amacı ile nicel verilerin elde edildiği örneklem içinden seçilen amaçlı örnekleme yer alan katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın verileri araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen “İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği” ve diğer araştırmacılardan alınan “İş Çevresine Uyum Ölçeği” ve “Okul Kültürü Ölçeği” olmak üzere üç farklı likert tipi ölçeğin katılımcılara uygulanması yoluyla elde edilmiştir.

Verilerin Analizi: Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuçta nicel ve nitel bulgular birlikte yorumlanarak bütüncül bir bakış ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada yöntem düzeyinde tümleştirme bağlama yolu ile gerçekleştirilmiştir. Yorumlama düzeyinde tümleştirme anlatı (bitişik yaklaşım) yolu ile gerçekleştirilmiştir. Raporlama düzeyinde tümleştirme birleştirilmiş görseller ile sağlanmıştır (Fetters, Curry ve Creswell, 2013).

Sonuç

Öğretmenlerin okula uyumu arttıkça tükenmişlikleri, mesleki gelişim sorunu ve iş aile çatışma düzeyleri azalmakta, okula uyumu arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin işe uyumu arttıkça tükenmişlikleri, mesleki gelişim sorunu ve iş aile çatışma düzeyleri azalmakta, iş uyumu arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin yönetici uyumu arttıkça tükenmişlikleri, mesleki gelişim sorunu ve iş aile çatışma düzeyleri azalmakta, yönetici uyumu arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin meslektaş uyumu arttıkça tükenmişlikleri, mesleki gelişim sorunu ve iş aile çatışma düzeyleri azalmakta, meslektaş uyumu arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin okullarında destek kültürü algıları arttıkça tükenmişlikleri, mesleki gelişim sorunu ve iş aile çatışma düzeyleri azalmakta, destek kültürü algısı arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin okullarında başarı kültürü algıları arttıkça tükenmişlikleri, mesleki gelişim sorunu ve iş aile çatışma düzeyleri azalmakta, başarı kültürü algısı arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin okullarında bürokratik kültür algıları arttıkça tükenmişlikleri, mesleki gelişim sorunu ve iş aile çatışma düzeyleri artmakta, bürokratik kültür algısı arttıkça iş doyumları azalmaktadır. Öğretmenlerin okullarında görev kültürü algıları arttıkça tükenmişlikleri, mesleki gelişim sorunu ve iş aile çatışma düzeyleri azalmakta, görev kültürü algısı arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenler çoğunlukla iş doyumuna sahipken, çok nadiren iş aile çatışması, tükenmişlik ve mesleki gelişim sorunu yaşamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: İşten ayrılma niyeti, okul çevresine uyum, okul kültürü

Kaynakça

- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmen verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 179-194.
- Başaran, İ. E., ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs – principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Hughes, L. W., Avey, J. B. ve Nixon, D. R. (2010). Relationships between leadership and followers' quitting intentions and job search behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 351-362.
- Hwang, I.S., & Kou, J.H. (2006). Effects of job satisfaction and perceived alternative employment opportunities on turnover intention: an examination of public sector organizations, *Journal of American Academy of Business*, Cambridge, 8(2), 254-255.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Barton, S. M. (2001). The impact of job satisfaction on turnover intent: a test of a structural measurement model using a national sample of workers. *The Social Science Journal*, 38(2), 233–250.
- Myers., D., G. (2017). *Sosyal psikoloji*. S. Akfırat (Editör). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 599-620.

Öğrenme Çevikliği ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişkide Öz Liderliğin Aracılık Rolü

Mustafa Özgenel

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İdris Topçuoğlu

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Problem Durumu

Değişim, günümüz dünyasında örgütlerin ve çalışanların yaşamlarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Eğitim örgütleri de bu değişimden nasibini almaktadır. Değişim, örgütleri ve bireyleri sürekli dinamik olmak gibi bir gerçeklikle karşı karşıya bırakmaktadır. Gelişmeler karşısında örgütlerin ayakta kalması, değişimin hızına ayak uyduracak bir anlayışı benimsemeleri ile mümkün olacaktır. Güncel kalma ve değişimi yakalayabilme endişesi, örgütlerin yönetim anlayışlarından, çalışanlardan beklentilere kadar bir çok başlıkta yeni usul ve yöntemleri gündeme getirmiştir. Zira klasik yaklaşımlarla ve durağan bir yapıyla bu sürece başarıyla adapte olmak mümkün gözükmemektedir (Büyükbese vd, 2019: 527-554). Yirmi birinci yüzyılın en belirgin özelliği olan hız ve değişim ortamı, statüye dayalı, hiyerarşik yönetim anlayışını ihtiyaçlara tam olarak cevap veremez hale getirmiştir (Carson ve Jr, 2005: 1049-1053; Garipağaoğlu & Güloğlu, 2015: 147-162). Karşılaşılan değişimin kapsamı, bilgi ve teknolojiye hızlı ilerleme, kompleks ve birbirinden farklı durumlar ortaya çıkarmıştır. Bu yeni şartlar, çalışanların güçlendirilmesi, karar verme süreçlerine dahil edilmesi, örgütlerin kendini yöneten bireylerden ve takımlardan oluşması anlayışını getirmiştir (Doğan & Şahin, 2008: 77-92). Bu kavramlar, yönetim ve liderlik alanında sıkça tartışılan konular olarak yerini almaya başlamıştır. Öz liderlik kavramı bu kapsamda karşımıza çıkmakta değişen şartlara örgütlerin uyum sağlaması için örgütlerin yeni gümüş kurşunu olarak tanımlanmaktadır (Pearce & Manz, 2005: 130-140).

Toplunun hedeflerine ulaşmasını sağlayacak yetişmiş insan kaynağının meydana getirilmesi kaliteli eğitim ve okullar yoluyla mümkündür. Kaliteli eğitim sisteminin en önemli bileşeni ise kaliteli öğretmendir. (Akdemir ve Akdemir, 2019: 865-866) (Eroğlu & Özbek, 2020: 37-73). Çağımızda ekonomik ve sosyal alandaki değişimlerin yanında bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler okulları ve eğitim sistemlerini de etkilemiştir (Kaya, 2021: 249-271). Değişim ve gelişimin sonucunda ortaya çıkan yeni şartlar, öğrenci ve veli profilindeki değişimler, eğitim programlarındaki sürekli güncellemeler, salgın hastalık vb. sebeplerle yaşanan kriz ortamları, öğretmenlerin tüm bunlarla başa çıkacak donanımda olmasını ve yeni nesil öğretmen rollerini benimsemelerini gerekli kılmıştır (Demir & Demir, 2021: 1-8) (Genç, 2010: 103-117) (Fidan, 2020: 222-235). Öğretmenin çağın gelişim hızına uyum sağlamasında; öz liderlik, öğrenme çevikliği ve mesleki gelişim çalışmalarının önemli etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu makalede, öğretmenin yaşanan değişim ve dönüşüm karşısında, kendini etkileyerek motivasyonunu canlı tutması, değişen koşullara uyum sağlayıp, kendini sürekli güncelleyebilmesi açısından önemli olan bu üç kavramın birbiri ile ilişkisi amprik olarak incelenecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma, öğretmenlerin öz liderlik becerileri, mesleki gelişim ve öğrenme çevikliği arasındaki ilişkinin, ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki ve bağlantı gücünün ölçüldüğü bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2017: 38-59) (Creswell, 2017: 27).

Evren Örneklem: Araştırmanın evreninde 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'da öğretmenlik yapan 422 öğretmen bulunmaktadır. Evrenden görüşleri alınan öğretmenler basit seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiştir.

Basit seçkisiz örneklemde her bir birey evrenden eşit ve bağımsız seçilme şansına sahiptir. Basit seçkisiz örneklem yönteminin, evrenin temsilini sağlama olasılığı yüksektir (Büyüköztürk vd., 2017: 38-59; Creswell, 2017: 27) yönteminde her birim rastgele belirlendiği için evrendeki her birim örneklemde eşit ve bağımsız olarak seçilme şansına sahiptir ve evreni temsil etme olasılığı yüksektir (Büyüköztürk vd., 2017: 38-59).

Verilerin Toplanması: Veriler, araştırma kapsamında uygulanacak olan anket formları ile toplanılmıştır. Ankette etik açıklamalara yer verilmiştir. Yine anket yönergelerine, demografik bilgilere, öz liderlik ölçeği, öğrenme çevikliği ölçeği ve mesleki gelişim ölçeklerine ait sorulara sorulara yer verilmiştir. Uygulama 422 öğretmene yapılmıştır. Ölçme araçları belirlenirken, literatür taranarak, öz liderlik, öğrenme çevikliği ve mesleki gelişim ölçme araçları incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları: Üç farklı veri toplama aracı kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. İlk kavram olan öz liderlik için Anderson ve Prussia (1997: 123-128) tarafından geliştirilen, Tabak vd., (2013: 218-220) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz Liderlik Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci değişkenini ölçmek için Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Torff, Sessions ve Brynes'in (2005: 822-824) tarafından geliştirilmiş ve Özer ve Beycioğlu (2010: 4928-4932) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü değişkeni için ise Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Yazıcı ve Özgenel (2020: 369-371) tarafından geliştirilmiştir. 30 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öz liderlik ile öğrenme arasında orta düzey ilişki bulunmuştur. Yine öz liderlik davranışı ile mesleki gelişim arasında orta düzey ilişki bulunmuştur. Öğrenme çevikliği ile mesleki gelişim arasında orta düzey ilişki bulunmuştur. Mesleki gelişim ile öz liderlik ve öğrenme çevikliği arasında orta düzey ilişki saptanmıştır. Korelasyon kat sayıları incelendiğinde en yüksek ilişki öz liderlik ile öğrenme çevikliği arasında bulunmuştur. En düşük ilişki ise mesleki gelişim ile öğrenme çevikliği arasında bulunmuştur.

Öz liderlik mesleki gelişimi pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Öz liderlik, mesleki gelişim üzerindeki varyansın %17' sini açıklamaktadır.

Öz liderlik öğrenme çevikliğini pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Öz liderlik, öğrenme çevikliği üzerindeki varyansın %35' ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme çevikliği, öz liderlik, mesleki gelişim

Kaynakça

- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 114-130.
- Allen, J. (2016). Conceptualizing learning agility and investigating its nomological Network. *Florida International University FIU Digital Commons*, 5-25.
- Ayça Kaya, T. A. (2021). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerinin kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 249-273.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 31-47.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Özgünlük Ölçeği'nin uyarlanması ve özgünlük ile mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolü. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 38-59
- Bedford, C. L. (2011). *The role of learning agility in workplace performance and career advancement*. The University Of Minnesota
- Berg, R. v. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 267-280.
- Carson, C. M., & Jr, J. E. (2005). *Leaving leadership: solving leadership problems through empowerment*. Emerald Insight
- Connolly, J. (2001). *Assessing the construct validity of a measure of learning agility*. Florida International University.
- Demir, E., & Demir, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim ve Bilim Araştırma Dergisi*,
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve Dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12-19.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37-73.

- Fidan, M. (2020). Öz liderlik ve mutluluk arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 222-235.
- Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). *Learning Agility The Impact on Recruitment and Retention*. United States.
- Houghton, J. D. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Emerald Insight*.
- Karip, E., & Koksall, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 245-265.
- Kaya, A. (2019). Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna ilişkin öğretmen görüşleri. Bolu.
- Manz, C., & Sims, H. P. (1991). SuperLeadership: Beyond the myth of heroic leadership. *American Psychological Association*.
- Mustafa Özgenel, Ş. Y. (2021). Learning Agility of School Administrators: An Empirical Investigation . *International Journal of Progressive Education*, 247-261.
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal Of Organizational Behavior*, 681-699.
- Prussia, J. S. (1997). *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 119-142.

Hiçbir Öğrenci Geride Kalmasın: Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Engelli Öğrencilere Sunulan Hizmet Kalitesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Burcu Akkaya
MEB

Problem Durumu

Üniversiteler, öğretim kurumu olmanın ötesinde çeşitli yaşantı ve gelişimlere ev sahipliği yapmaktadır. Bu bağlamda üniversite yaşamına yönelik araştırmalar, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri açısından son derece önemli görülmektedir (Çokluk ve Yılmaz, 2007). Yükseköğretim kurumlarına devam eden engelli öğrencilere uygun yardım yapılmadan ve yeterli destek sağlanmadan başarılı olmaları pek olası görünmemektedir. Son yıllarda yükseköğretim kurumlarında; engelli öğrencilere yardım ve desteklerin yanında kampüs ve eğitim ortamlarını engelli dostu üniversite ortamlarına dönüştüren çalışmalara başlanmıştır. YÖK de bu tarz çalışmaları desteklemek ve teşvik etmek adına engelsiz üniversite ödülleri vermektedir (YÖK, 2021).

Araştırma bulguları, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin diğerlerine göre öğrenimlerini yarıda bırakma olasılığının çok daha yüksek olduğunu göstermektedir. NCES raporuna göre (Newman vd., 2011) öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yalnızca % 34'ü dört yıllık bir eğitimi tamamlayabilmektedir. Bu nedenle özellikle dezavantajlı öğrencilerin kurum ve aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi büyük önem arz etmektedir (Zineldin, Akdağ ve Vasicheva, 2011; Rawley, 2003).

Rawley'e (2002, akt. Çinkır ve Yıldız, 2018) göre, öğrencilere dersleri hakkında yorum yapma şansı vermek, onların kalite iyileştirme süreçleri için denetlenebilir kanıt sunmalarını sağlar. Ayrıca, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri ve hem başarılı hem de başarısız sonuçları belirlemeleri için onları teşvik ederek öğrenme yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bunlara ilaveten; bu geri bildirim öğrencilere akademik deneyimlerini ve memnuniyet derecelerini ifade etme şansı sunmanın yanı sıra, üniversitenin itibarını karşılaştırma göstergelerinden biri olarak kullanılabilir. Benzer şekilde, Zineldin, Akdağ ve Vasicheva (2011) kalite odaklı çalışmaların kilit göstergelerinden birinin öğrenci deneyimlerinin öğrenci geri bildirimlerine yansımaları olduğunu iddia etmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin eğitim düzeyleri, sosyo-kültürel etkinliklere katılımları ve gördükleri ilgiden memnuniyet düzeyleri eğitim kurumlarının veya hizmetlerin kalitesini değerlendirmek için kullanılabilir (Yılmaz, Filiz ve Yaprak, 2007). Knight ve Harvey'e (1998) göre, öğrenci memnuniyetini ölçme yöntemi, yönetimin öğrencilerin doğrudan girdileri ile ayarlamalar yapmasını sağlayan bir veri toplama, raporlama ve uygulama döngüsü olarak görülmelidir. Öğrenci memnuniyetini ölçmek oldukça farklı yönleri ve boyutları olduğundan kolay değildir. Çünkü akademik personel, idari personel, yönetim, yapısal sorunlar, üniversitelerin ve bağlı oldukları fakültelerin fiziksel altyapı sorunları vb. öğrenci memnuniyetini etkilemektedir. Öğrencilerin yükseköğretimden memnuniyet düzeylerinin değerlendirilmesi tüm bu faktörler nedeniyle karmaşıktır (Zineldin, Akdağ ve Vasicheva, 2011).

Engelli öğrencilerin eğitime erişim hakları, başta anayasa olmak üzere eğitimle ilgili yasal düzenlemelerle koruma altına alınmış olsa da hizmetlerin istenen nitelikte sunulmadığını söylemek mümkündür. Bu nedenle engelli öğrencilerin yaşadığı sorunları tespit etmek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmek yükseköğretim kurumlarında sunulan hizmetlerin kalitesinin artırılmasında büyük önem arz etmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören engelli öğrencilere sunulan hizmet kalitesine ilişkin öğrenci görüşlerini saptayarak olası politika ve destek stratejilerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Engelli öğrencilerin üniversitelerindeki/fakültelerindeki eğitim-öğretim ve sınav hizmetleri ile ilgili olumlu ve olumsuz deneyimleri nelerdir?
2. Engelli öğrencilerin üniversitelerindeki/fakültelerindeki destek hizmetleri ile ilgili olumlu ve olumsuz deneyimleri nelerdir?
3. Engelli öğrencilerin üniversitelerindeki/fakültelerindeki kendilerine yönelik sunulan hizmetlerin iyileştirilmesine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

4. YÖK tarafından verilen “Engelsiz Üniversite Bayrakları” ödülü alan üniversitelerin birimlerinde görev yapan yetkili öğretim üyelerinin, engelli öğrencilere sunulan hizmetlerin kalitesinin artırılmasına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden Kritik Olay Tekniği (Critical Incident Technique) kullanılmıştır. Kritik Olay Tekniği (KOT) ilk olarak Flanagan (1954) tarafından yapılan bir çalışmada kullanılmış olup; özellikle belirli bir olayla ilgili tüm detayları öğrenmede ve gelecekte ortaya çıkabilecek olası sorunların üstesinden gelmede yardımcı olabilecek bir tekniktir. KOT, insan davranışları hakkında gözlemler yapmak ve bu gözlemleri pratik problemlerin çözümüne katkıda bulunabilecek şekilde sınıflandırmak için özel olarak tanımlanmış bir dizi prosedürden oluşmaktadır. Bu teknik, insanların geçmiş deneyimleri hakkında hikâyeler anlatmaları fikrine dayanmaktadır. Teknik, insanların kendileri tarafından anlatılan bu hikâyelerin içerik analizini kullanmaktadır (Bitner, Booms ve Tetreault, 1990). KOT, belirli bir kuruma veya dönemin kalite boyutları hakkında çok sayıda ve çeşitli bilgi toplamada etkili olabilen bir tekniktir. Bu çok sayıda ve çeşitlilikteki verilerin yorumlanmasıyla elde edilen bulguların genellemesi zor olduğundan, KOT daha nitel analizlere olanak sağlayan keşfedici araştırma yöntemleri arasında yer almaktadır (Hair, Bush ve Ortinau, 2000; Kavak ve Yılmaz, 2003; Özgen ve Göker, 2013).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu, YÖK tarafından verilen “Engelsiz Üniversite Bayrakları” ödülü alan kamu üniversitelerinin ilgili birimlerinde görev yapan ve “gönüllü örneklem” tekniği ile seçilen 2 öğretim üyesi ve bu fakültelerde öğrenimlerine devam eden 2 engelli öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve dört soru içeren veri toplama aracı ile toplanmıştır. Görüşme formunda, öğretim üyeleri ve engelli öğrencilerin üniversitelerindeki/fakültelerindeki eğitim, öğretim, ölçme-değerlendirme ve destek hizmetlerine ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimlerini ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

Verilerin Analizi: Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir (Boyatzis, 1998). Nitel verilerin sayısallaştırılmasına ve frekans tabloları şeklinde sunulmasına da olanak sağlayan içerik analizi tekniğine alternatif olarak tematik analiz, nitel verilerden oluşacak temalara odaklanmaktadır. Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak frekans (sıklık) yerine toplanan nitel verilerden ortaya çıkacak temaların çeşitliliği dikkate alındığından tematik analiz tekniği tercih edilmiştir. Tematik analiz uygulamasında Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen 6 aşamalı analiz süreci takip edilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir: 1. Araştırmacının verilere aşina olması 2. İlk kodların oluşturulması 3. Temaların aranması 4. Temaların gözden geçirilmesi 5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması 6. Konuların hazırlanması.

Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, üniversitelerde sunulan hizmetin kalitesine yönelik olarak hem olumlu hem de olumsuz deneyimler yaşamaktadır. Gerek YÖK gerekse üniversiteler öğrencilerin eğitim-öğretim ve sınav hizmetlerine erişimleri konusunda çalışmalar yapmaktadır. Erişilebilirliğin iyileştirilmesi ve artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen özellikle sınav hizmetlerinde tablo ve görsellerin betimlenmesinde sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler öğretim üyelerinin ders notları ve sunularını kendileriyle paylaşmalarını istemekte ve ders notlarının paylaşımında JAWS vb. bilgisayar destekli programlar kullanılmasını beklemektedir. Destek hizmetlerine yönelik olarak ise öğrenciler, sık kullanılan (derslik, kütüphane, wc, öğretim üyelerinin odaları vb.) alanlarda kabartma yazılara yer verilmesini istemektedir.

Öğretim üyeleri ise öğrenci görüşlerine katılmakla birlikte erişilebilirliğin iyileştirilmesi ve artırılması için alt yapı çalışmalarına daha çok önem verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Üniversiteler, erişilebilirliğin iyileştirilmesi ve artırılması için finansman desteğine ihtiyaç duymaktadır. Tüm öğretim üyelerine engelli öğrencilere nasıl destek olabileceklerine yönelik eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Engelli öğrenciler, öğrenci hizmetleri, yükseköğretim, öğrenci memnuniyeti, fakülte, kritik olay tekniği.

Kaynakça

Bitner, M. J., B. H. Booms and M. S. Tetreault, (1990). The service encounter: diagnosing favorable and unfavorable incidents. *Journal of Marketing*, 54, 71-84.

- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Çınkır, Ş. ve Yıldız, S. (2018). Bir Bologna değerlendirme çalışması: Eğitim yönetimi lisansüstü program yeterliliklerine ilişkin kazanımların incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 55-67.
- Çokluk, Ö. ve Yılmaz, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 179-204.
- Flanagan, J. C., (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 4, 324-358.
- Hair, J. F., Bush, R. P., and Ortinau, D. J., (2000). *Marketing Research: A Practical Approach for the New Milenium*, Boston: McGraw-Hill International Editions.
- Kavak, B. ve Yılmaz, İ., (2003), Kritik olaylar tekniği'nin (KOT) otel işletmelerindeki hizmet kalitesinin ölçümü ve iyileştirilmesinde kullanılabilirliği: SERVQUAL tekniği ile karşılaştırmalı bir değerlendirme. *DAÜ Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 13-35.
- Knight, P. and Harvey, L., (1998). Staff satisfaction. *Perspectives*, 3(2), pp. 56-62
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., with Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S., and Swarting, M. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. a report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2) (NCSE 2011-3005)*. Menlo Park, CA: SRI International. Available at www.nlts2.org/reports/
- Özgen, P. ve Göker, A. Z., (2013). Bilgi hizmetlerinde hizmet kalitesinin değerlendirilmesi: Kritik olaylar tekniği ile kütüphanelerde karşılaştırmalı bir uygulama. *International Conference on New Directions in Business Management, Finance and Economics*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Famagusta, K.K.T.C.
- Rawley, J. (2003). Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11(3), 142-149.
- Yılmaz, V., Filiz, Z. ve Yaprak, B. (2007). Servqual yöntemiyle yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 299-315.
- YÖK (2021). 2021 yılı engelsiz üniversite ödülleri" almaya hak kazananlar belli oldu. 5 Mayıs 2021 / Ankara İndirilme tarihi: 17.09.2022. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/2021-engelsiz-universite-odulleri-odul-toreni.aspx>
- Zineldin, M., Akdağ, H. C. and Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-243.

Okullarda Davranışlarına Göre Veli Tiplerinin Belirlenmesi

Şakir Çinkır
Ankara Üniversitesi

Özgün Çekiç
Bilnet Okulları

Problem Durumu

Çocuklarıyla ilk iletişime geçen ve onları hayata hazırlama da en önemli göreve sahip kişiler anne babalardır. Sokrates'te bu anlamda “Çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri anne babalarıdır” demiştir. Aileler, toplumsal hayata kolaylıkla uyum sağlamaları için çocuklarına ön koşul becerileri kazandırma yoluyla onları okula hazırlamaktadırlar. Özellikle okul öncesi dönemde, anne-babaların çocuklarına yönelik ilgi ve tutumları, onlarla kurdukları iletişimin şekli, çocuklarına verdikleri eğitim onların kişilik gelişimini etkilemektedir. Velilerin çocuklarını okula gönderdikten sonra da sorumlulukları ve iletişimi devam etmekte, kendileri de eğitim sisteminin birer parçası olarak sürece dahil olmaktadır. Harrison'a (2003) göre, eğitim bir bütündür, anne-baba, okul, toplum, öğretmen ve akranlar bu bütünün parçalarını oluşturur. Çelenk (2001) araştırmasında okul ile iş birliği içinde olan velilerin çocuklarının okul başarısına olumlu yönde katkısı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerle aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin okul başarısını yükseltebileceği gibi okulda disiplin sorunlarının yaşanmasını da engellemeye imkan sağlar. İstenmeyen davranışların en aza indirilebilmesi için öğretmen, yönetici ve ailenin ortak çaba içinde olmaları, olaylara anlayışla yaklaşmaları, ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt veren programlarla öğrencileri motive etmeleri düşünülebilir (Ovacık, 1991; Özdayı, 2004). Kandır (2005), aile katılımını, anne-babaların, çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünü olarak ele almıştır. Hickman (2005) yedi farklı aile katılım türünden bahsetmiştir. Bunlar, iletişimci, okul aktivitelerinin destekçisi, öğrenici, savunucu, karar verici, gönüllü profesyonel ve ev aktivitelerinin öğretmeni olarak okul faaliyetlerine katılmakta ve etkili olmaktadır. Flores (2016) ise ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenmek, karar verme ve toplulukla iş birliği yapmak üzere altı tip aile katılımından söz etmektedir. Aile katılımıyla okul-aile ilişkilerini geliştirme, ailelerin okula duyarlılığını ve ilgisini artırma, ailelerin okuldaki kararlara katılımını ve katkısını geliştirme, ailelerin eğitime katılımı ve desteğini artırma amaçlanır (Kandır, 2005).. Bu nedenle, çocuklarının öğrenmesini desteklemede velilerin önemli bir rolü vardır. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur (MEB İlköğretim 1-5. Sınıflar Program Tanıtım Kitapçığı, 2007).

Okullarda çocukların eğitim ve öğretim açısından başarılı olabilmeleri için çocuklara ve onların ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve duygusal olarak güçlü olmaları için öğretmenlerin ve velilerin işbirliği yaparak çocuklara destek olmaları önemlidir. Okullarda veli katılımı son yıllarda karşımıza ilgi çeken bir kavram olarak çıkmaktadır. Veli katılımı şemsiye bir terim olarak ele alınabilir (Sawyer, 2015). Bunun altında çocuğun eğitimine katılım, ev çalışmalarına yardım, ev ortamında onların akademik gelişimi destekleme ve okulla ilgili diğer bağlamlar yer almaktadır. Okulun velilerle sağlıklı iletişim kurması için velileri çok iyi analiz emesi ve tanıması gerekmektedir.

Okul Aile işbirliği ve veli katılımı bağlamında okulların karşılaştığı farklı veli tipleri de ortaya çıkmaktadır. Seligman (1979) bu veli tiplerini katılımcı ve katılımcı olmayan, ihmalkar ve desteksiz, aşırı yardımsever, bakımlı, profesyonel, mükemmeliyetçi, işbirliğine açık, düşmanca tavır takınan, şikayet etmekten hoşlanan, beklentileri yüksek olan, fakir, aşırı koruyucu, kendilerinin öğrenme güçlüğü olan, tehditkar ve aile problemlili veliler olarak sıralamaktadır. Bu veli tipleri ile her okulda karşılaşmak mümkündür. Sağlıklı iletişimin kurulması bu veli tiplerinin çok iyi irdelenmesi ve iki tarafın birbirini çok iyi anlamasıyla mümkündür. Morgan (1993) ise velileri okulların sisteme dahil etme yoluna göre sekiz şekilde sınıflandırmıştır. Bunlar, bilgi alıcı, lider, yardımcı, bağış toplayan, uzman, işbirlikçi, müşteri ve danışman velilerdir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı kamu ve özel ilköğretim okullarında davranışlarına göre veli tiplerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yanıt aranmıştır.

1. Kamu ve Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin velilerden beklentileri nelerdir?
2. Kamu ve Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler veli davranışlarını nasıl değerlendirmektedir?
3. Okulda yapılan okul-aile birliği toplantılarında ve velilerle görüşmelerde öğretmenleri en çok Mutlu ve Rahatsız eden veli davranışları nelerdir?

4. Öğretmenler kendileri ve okul yönetimi ile kurdukları iletişime ve sergiledikleri davranışlarına göre velileri ne tür kategori/gruplara ayırmakta, ne tür isimler vermektedirler?

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışmada nitel araştırma paradigması içerisinde kullanılan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Temel nitel araştırma modelini uygulayan araştırmacılar, insanların hayatlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir. Birincil amacı bu anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2009). Bu çalışmada, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve çocukları bu okullara devam eden velilerin karşılıklı olarak birbirlerinden beklentilerini ve davranışlarını nasıl anlamlandırdıkları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile çocukları bu okullara devam eden velilerin birbirlerinin beklenti ve davranışlarını nasıl anlamlandırdıklarını açıklamak ve anlamak amacıyla temel nitel araştırma tasarımı kullanılmıştır. ve bu yapılarla ilgili temel kalıplara ulaşmaktır. Merriam ve Tisdell'e (2016) göre temel nitel araştırma deseni, diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de en sık kullanılan nitel araştırma desendir.

Çalışma Grubu: Araştırmacının çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna özel ilköğretim okullarında görev yapan 5 öğretmen ile çocukları bu okullara devam eden 5 veli dahil edilmiştir. Öğretmen ve veliler araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Bu süreçte veli ve öğretmenlerin okul-aile birliği toplantılarında katılmış olmalarına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama: Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak “Okullarda Davranışlara Göre Veli Tiplerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmanın yürütüleceği İzmir ilinde görev yapan toplamda 5 öğretmen ve 5 veli ile yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüzyüze gerçekleştirdiğinden görüşme sürecinde ses kayıtlarının tutulması için önceden katılımcılardan onayları alınmıştır.

Verilerin Analizi: Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir (Boyatzis, 1998). Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak frekans (sıklık) yerine toplanan nitel verilerden ortaya çıkacak temaların çeşitliliği dikkate alındığından tematik analiz tekniği tercih edilmiştir. Tematik analiz uygulamasında Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen 6 aşamalı analiz süreci takip edilecektir. Bu aşamalar şu şekildedir: 1. Araştırmacının verilere aşina olması 2. İlk kodların oluşturulması 3. Temaların aranması 4. Temaların gözden geçirilmesi 5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması 6. Konuların hazırlanması.

Sonuç

Kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve çocukları bu okullara devam eden velilerin karşılıklı olarak birbirlerinden beklentilerini ve davranışlarını nasıl anlamlandırdıkları üzerinden yürütülen bu çalışmada okullarda veli davranışlarına göre olası veli tipleri belirlenmeye çalışılmıştır. Geçici araştırma bulgularına dayalı olarak demokratikten otokratiğe doğru olmak üzere “işbirlikçi, çocuk odaklı, öğretmen odaklı, destekçi, koruyucu, mükemmelliyetçi, öğrenciliğe veda edememiş, kontrolcü, yıkıcı” veli tipleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak kamu ve özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin velilerle ilgili yaşadıkları deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkan veli tiplerinin benzer olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan veli tipleri ve bunların özelliklerine bakıldığında, veli davranışları ve tipleri ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, öğretmen, veli davranışları, veli tipleri

Kaynakça

- Çelenk, S. (2001). *Okul dışı etkilerin ilkokuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama başarısına katkısı*. A.İ.B.Ü. Yayınlanmamış (Yayın Kurulu Kararı Alınmış) Araştırma.
- Flores, S. (2016). *Parental involvement strategies for student achievement success in elementary school as recommended by parents and experts*. Doctoral Dissertation, University of La Verne
- Harrison, S. (2003). *Mutlu çocuk*. (Çeviren, Murat Sağlam) 1. Basım, Dharma Yayınları. İstanbul 2003.
- Hickman, C.W. (2005). *The future of high school success: The importance of parent involvement programs*. www.education-world.com, 12.12.2005.
- Kandır, A. (2005). *Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen ölçütler. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*.

- MEB. (2007). İlköğretim 1-5. sınıflar program tanıtım kitapçığı. (<http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinfprogramlaritanitimkit.pdf>) (Açıklama: 26 Mayıs 2007 tarihinde ziyaret edilmiştir.)
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Morgan, A. (1993). Training responses to the changing role of parents. *Community Education Network*, 13 (6),2-3.
- Ovacık, N. (1991). Veli olarak anne-babaların eğitim ihtiyacı. *Din Öğretimi Dergisi*, Sayı: 29, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara 2005, 33-37.
- Özdayı, Nilüfer. (2004). Öğrenci ve öğretmenlerin gözüyle sınıf yönetimi sorunlarına genel bir bakış. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004, 375
- Sawyer, M. (2015). Bridges connecting with families to facilitate and enhance involvement, *Teaching Exceptional Children*, Vol. 47, No. 3, pp. 172–179. Copyright The Author(s). DOI: 10.1177/0040059914558946
- Seligman, M. (1979). *Strategies for helping parents of exceptional children. A guide for teacher*. New York FreePress 394.

12. Sınıf Öğrencilerinin Birim Çember Üzerine Trigonometrik Fonksiyonları Anlamlandırmasının Apos Teorisi ile İncelenmesi

Gamze Bağ
Akdeniz Üniversitesi

Gözdegül Arık Karamık
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenenin matematiksel anlamayı gerçekleştirebilmesi için kavramsal anlamının olmasını gerekmektedir ve bu kavramsal anlama; bir konuya ait temel fikirler ve aynı zamanda diğer konularla ilgili ilişkiler olarak tanımlanmaktadır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Öğrenciler için matematiksel kavramların anlamlandırılması belli bir sürecin sonucunda meydana gelir. Öğrencilerin matematiksel kavramları doğru anlamlandırabilmesinin somut modellemeler yardımıyla olması ise ayrıca önemlidir. Çünkü matematiksel kavramları anlamlandırırken soyut bir dil kullanmak daha uzun bir süreç gerektirdiği gibi aynı zamanda öğretici tarafından daha fazla emek gerektirir (Dede ve Argün, 2004).

Ed Dubinsky ve arkadaşları Jean Piaget'in Yapılandırmacılık teorisini yeniden yorumlayarak bir bireyin matematiksel kavramları anlamlandırmasını ve matematiksel bilgiyi nasıl inşa ettiğini ve bunlarını kullanmasını inceleyen APOS teorisini ortaya koymuşlardır (Oktaç ve Çetin, 2016). APOS teori dört ana kavramla açıklanmaktadır. Bu kavramlar APOS kelimesinin baş harflerini oluşturduğu Action, (Eylem), Process, (Süreç), Object (Nesne) ve Schema (Şema) zihinsel yapılarıdır. Aynı zamanda bu zihinsel yapılar da kapsülleme, içselleştirme, genelleme, koordinasyon ve tersine çevirebilirlik olan yansıtıcı soyutlama işlemleriyle açıklanmıştır. (Font, Trigueros, Badillo ve Rubio, 2016; Oktaç ve Çetin, 2016; Bingölbalı, 2016).

En temel tanımıyla eylem aşaması öğrenenin dışsal ipuçlar (formüller, şekiller ve modeller) yardımıyla bir kavramı anlamlandırmasıdır. Süreç aşaması; öğrenenin dışsal ipucu olmadan matematiksel kavramları anlamlandırmasıdır. Eylem aşamasındaki öğrenen problem üzerinde düşündükçe problemi tekrar ettikçe içselleştirir ve süreç aşamasına geçmiş olur. Öğrenen iki farklı sürecin koordine edilmesiyle ve sürecin tersine çevirmesiyle de süreç aşamasında olabilir. Nesne aşaması öğrenenin matematiksel bilgiyi, problemi ya da kavramı bir bütün olarak algılayabilmesidir. Süreç kapsüllenecek nesne olur. Tüm bu işlemlerin hepsi öğrenenin zihnindeki şemada gerçekleşir. (Font, Trigueros, Badillo ve Rubio, 2016; Oktaç ve Çetin, 2016; Bingölbalı, 2016).

Ortaöğretim matematik programında ilk olarak 11. sınıfta yer alan trigonometri konusu 12. sınıfın programında da bulunmaktadır. Liseden mezun olan öğrencilerin olduğu üniversite sınavında en fazla soru çıkan konulardan bir tanesi trigonometridir (Ösym, 2017). Aynı zamanda trigonometri sadece ortaöğretim konuları içinde yer alan bir konu değildir. Mühendislik, mimarlık bölümlerinde de sıklıkla görülür. Bundan dolayı öğrencilerin bu konudaki kavramları doğru anlamlandırması, problemleri doğru stratejiler yardımıyla çözebilmesi ve konuyu bir bütün olarak algılayabilmesi için APOS teoriyle anlamlandırılmasının incelenmesinin önem kazanacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesi "12.sınıf öğrencilerinin birim çember üzerinde trigonometrik fonksiyonları APOS teorisi ile anlamlandırması nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı

Matematiksel kavramların tanımının yapılması ve kavramların öğrenilmesi aynı durumlar olmamakla birlikte APOS teori matematiksel kavramların öğretilmesini açıklar (Öksüz, 2018). APOS, bir öğrencinin matematiksel kavramları nasıl öğrendiğini, nasıl anlamlandırıdığını ve aynı zamanda hangi aşamalardan ne şekilde geçtiğini açıklayan bir teori olmasının yanı sıra öğrencilere de bu sayede yol gösteren bir teodir (Oktaç ve Çetin, 2016). Alan yazın incelendiğine APOS teori ile yapılan çalışmaların (Çetin, 2009; Deniz, 2014; Şefik, 2017; Kılıçoğlu ve Kaplan, 2019) oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin lise ve üniversite hayatlarından sonra da kullanabilecekleri düşünülen bir konu olan trigonometri konusu oldukça geniş kapsamlıdır. Bundan dolayı bu çalışmanın amacı lisede öğrenim görmekte olan 12. sınıf öğrencilerle ve liseden mezun öğrencilerle önceden aşına olduğu bir konu olan trigonometrinin kavramlarını nasıl anlamlandırıdığını APOS teori ile incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Trigonometri konusunun kazanımlarından olan trigonometrik fonksiyonları birim çemberde gösterilmesinin, neredeyse trigonometrinin tüm kazanımlarının kolaylıkla öğrenilebileceği ve konuya temel teşkil edileceği düşünülmektedir (Meb, 2018). Bundan dolayı öğrencilerin birim çember üzerinde çalışma yapmaları önem arz edeceği düşünülmektedir. Trigonometri konusunun APOS ile incelenmesinin öğrenenler açısından etkili olacağı ve öğretmenler açısından da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde lise düzeyindeki öğrencilerle APOS çalışmasının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Dönmez (2019) öğrencilerle fonksiyonlar ve fonksiyon uygulamalarıyla çalışma yapmıştır. Elde ettiği bulguları yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, sistematik düşünmeye dayandırmıştır. Araştırmacı çalışmada kavrama ilişkin geliştirdikleri yanlış anlamaları ve öğrenme güçlüklerini teorik düşünme bileşenlerini kullanabilme yeterliklerine göre açıklamaktır. Bundan dolayı bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: 12. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin trigonometrik fonksiyonları birim çember üzerinde APOS teorisi ile anlamlandırması betimlenecek olan ana durumdur. Bu nedenle bu çalışma bir durum çalışması olarak değerlendirilmiştir. Durum çalışması; Yıldırım ve Şimşek'in (2016) tanımlamasına göre duruma ait olan olay akışı, mekân ve yaşanan tüm olaylar ve bunları etkileyen tüm değişkenleri derinlemesine inceler. Değişkenlerin nasıl ve ne şekilde etkilendiği bütüncül olarak araştırılır. Öğrencilerin uygulama esnasında tecrübe ettiği tüm durumlar derinlemesine ve bütüncül olarak inceleneceği için durum çalışması çeşitlerinden olan bütüncül durum çalışmasına gidilmiştir.

Örneklem: Bu çalışmanın örnekleminin evrene genellemesi kaygısı yoktur. Bu yüzden “katılımcılar” teriminin kullanılması tercih edilmiştir.

Katılımcılar: Pilot çalışma için farklı devlet liselerinden mezun olan 30 öğrenci, çalışma için ise trigonometrik fonksiyonlar konusunu almış, 12. Sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci katılımcıları oluşturmaktadır. Farklı devlet okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler homojen örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygulanan DT sonuçlarına göre testten yüksek puan ilk 3 öğrenci ve düşük puan alan son 3 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmış olup ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Gerekli izinler alınmış olup aynı zamanda hem pilot uygulamada hem de çalışmada gönüllülük esasına dayandığı öğrencilere belirtilmiştir.

Veri Toplama: Veri toplama için trigonometrik fonksiyonları birim çember üzerinde anlamlandırma düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilen değerlendirme testi (DT) ve görüşme formları (GF) kullanılmıştır.

DT, araştırmacılar tarafından 23'si çoktan seçmeli ve 12'u açık uçlu olarak hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan DT için 2 matematik eğitimcisi ve 2 matematik öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış olup pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda öğrenci dönütlere bağlı olarak düzenlemeler yapılmış olup DT toplam 30 soru olacak şekilde son halini almıştır.

Çalışma grubuna 30 soru yöneltilmiş, doğru soru 1 puan yanlış soru 0 puan olacak şekilde puanlanarak değerlendirme yapılmıştır. Öğrenciler aldıkları puanlara göre sıralanmış olup ilk 3 ve son 3 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu APOS teorisinin eylem, süreç ve nesne aşamalarına uygun şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca görüşme formları için 2 matematik eğitimcisi ve 2 matematik öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Her form 4 sorudan; bu sorularında alt soruları olacak şekilde hazırlanmıştır. 6 öğrenci ile yapılacak olan görüşmeler kayıt altına alınacaktır. Bu görüşme formları rubrik ile değerlendirilecektir.

Veri Analizi: Veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanacağı için betimsel analiz; veriler toplandıktan sonra ortaya çıkan temalara göre analiz edileceği için içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır Trigonometri kazanımlarına temellendirilmiş ve araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrik ile APOS aşamalarının analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pilot uygulaması gerçekleştirilen çalışmanın uygulaması gerçekleştirilmiş olup 12. sınıf öğrencilerinin DT'lere verdikleri cevaplar kağıt üzerinde incelenmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ise devam etmektedir. Pilot uygulama için sonuçlara bakıldığında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin eylemden süreç aşamasına geçişin kolay olduğu, süreç aşamasında zorlanmadıkları fakat nesne aşamasında bazı öğrencilerin zorlandığı yönündedir. Bu durum nesne aşamasındaki bir öğrencinin konuyu bütüncül olarak görmesini gerektirdiği olarak tahmin edilmektedir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ise eylem aşamasında verilmiş olan ipuçlarını kullanarak soruyu çözebilecekleri fakat bazı öğrencilerin ipuçlarını da doğru şekilde kullanamadıkları ve bu aşamada zorlandıkları görülmektedir.

Görüşme sonrasında ise; öğrencilerin eylem aşamasında soruları tekrarlayarak süreç aşamasına geçiş yapmaları, eylem aşamasına ait şemalarında yapılandıkları bilgileri kullanacakları ama bazı sorularda yine de zorlanacakları tahmin edilmektedir. Nesne aşamasındaki sorularda bu öğrencilerin oldukça zorlanacakları ve bu aşamada yetersiz kalacakları düşünülmektedir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin süreç aşamasından nesne aşamasına geçişi daha uzun bir süre gerektireceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: APOS, trigonometri, eylem, şema, süreç, nesne

Kaynakça

- Bingölbalı, E., Arslan, S., & Zembat, İ. (Ed.). (2016). *Matematik eğitiminde teoriler*. Pegem Yayıncılık: Ankara
- Çetin, İ. (2009). *Öğrencilerin limit konusunu kavramaları: APOS perspektifinden*. [Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Dede, Y., & Argün, Z. (2004). Matematiksel düşüncenin başlangıç noktası: matematiksel kavramlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39 (39), 338-355 <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10358/126814>
- Deniz, Ö. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımı adı altında eğitim kavramını oluşturma süreçlerinin APOS teorik çerçevesinde incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Font, V., Trigueros, M., Badillo, E., & Rubio, N. (2016). Mathematical objects through the lens of two different theoretical perspectives: APOS and OSA. *Educational Studies in Mathematics*, 91(1). DOI:10.1007/s10649-015-9639-6
- Kılıçoğlu, E., & Kaplan, A. (2019). Model temelli öğretimin sınıf içi yansımaları: Ace öğretim döngüsü. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2). doi: 10.17556/erziefd.467668
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara
- Oktaç, A., & Çetin, İ. (2016). APOS teorisi ve matematiksel kavramların öğrenimi. *Matematik eğitiminde teoriler* (pp.163-182) Pegem Akademi: Ankara
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2017). *Alan yeterlik sınavları*. Ankara
- Öksüz R. (2018). *5. Sınıf öğrencilerinin kesir kavrama oluşturma süreçlerinin Apos teorik çerçevesinde incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir
- Şefik, Ö. (2017). *Öğrencilerin iki değişkenli fonksiyon kavramını anlamalarının APOS teorisi ile analizi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim* (Çev. S. Durmuş). Nobel Yayıncılık: Ankara
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ters Yüz Sınıf Modeliyle Desteklenmiş Mikroorganizma Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Sevde Saraçoğlu
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Güliz Aydın
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Gün geçtikçe farklılaşan ve artan bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda öğrenme ortamlarında kullanılan eğitim yaklaşımları yetersiz kalmaktadır. Bu durum da, eğitim-öğretimde istenilen verimin alınabilmesi için öğrenme-öğretme yaklaşımlarının değişime uğramasını zorunlu kılmaktadır (Özbay ve Sarıca, 2019). Geleneksel eğitimin yetersiz kaldığı bu süreçte, alternatif bir öğrenme şekli olarak ters yüz sınıf modeli ortaya çıkmıştır (Tucker, 2012). Ters yüz sınıf modelinde bireyler aktif öğrenme deneyimlerine sınıf içinde daha çok yer vermektedirler; böylece bireylerin gerçek problem durumuyla baş etmeleri, tartışmaları ve çözüm üretmeleri sağlanarak bireysel yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olunmaktadır (Cole ve Kritzer, 2009).

Ters yüz sınıf modelinin, temeli Eric Manzur tarafından tasarlanan ve dersleri daha etkili hale getirmek için oluşturulan öğretim stratejisine dayandığı ifade edilmektedir (Correa, 2015). Bergmann ve Sams (2007) yaptıkları çalışmada, Powerpoint ders sunumlarında ekran yakalama yazılımı kullanmışlar ve sesli kayıt almışlardır. Böylece ders sunumlarının sanal ortamlarda paylaşımı sağlanarak öğrenenlerin sınıf dışı ortamlarda da ders anlatımına erişimleri sağlanmıştır (Bergmann ve Sams, 2012). Lopes ve Saures'e (2018) göre ters yüz sınıf modeli; öğrencilerin konu içeriğiyle karşılaşmalarının sınıf dışında olduğu yeni bir öğrenme ve öğretme paradigmasıdır ve bu modelde öğretmenin rolü yol gösterici olmak, öğrencileri motive etmek, öğrencileri süreç boyunca takip etmek, desteklemek ve öğrenme çıktılarını izlemek olarak ifade edilmektedir. Sınıf dışı çalışmalarla öğrencilerin ders içeriğini kavramaları sağlanarak sınıf içinde daha fazla uygulama ve etkinliğin yapılmasına fırsat tanınmaktadır (Durak, 2017). Ters yüz sınıf uygulamaları, öğrenenlerin aktif öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayırabilmelerini sağlamaktadır (Tucker, 2012). Ters yüz sınıf uygulamaları, bireyselleştirilmiş öğrenme sağlayarak öğrenenlere kendi öğrenme sorumluluklarını yükler (Hertz, 2012; Stone, 2012).

Ters yüz sınıf modelinde sınıf dışında yapılması için verilen görevleri yerine getiren öğrencilerin, sınıf içine geldiklerinde yapılacak olan etkinliklerde daha aktif rol oynamaları için sınıf içi aşamasının çok iyi planlanması gerekmektedir. Frydenburg'un (2012) yaptığı planlama şu şekildedir (Uluçınar ve Sakar, 2017):

- Dersin ilk beş dakikası giriş ve duyuru
- Beş dakika ders dışı videolarla ilgili soru cevap
- Beş dakika sınıf içi etkinlikleri açıklamak
- 40-45 dakika gruplar şeklinde sınıf etkinliklerini tamamlamak
- 15-20 dakika yapılan etkinlikleri inceleyip değerlendirmek

Marlowe (2012) yaptığı çalışmada, ters yüz sınıf uygulamalarının öğrenenlerin kaygı düzeylerini azalttığını belirtirken; Strayer, (2012) işbirlikli öğrenmeye teşvik etme; Pierce ve Fox (2012) aktif öğrenmeye katkı sağlama; Turan ve Göktaş, (2015) öğrenmenin kalıcılığını artırma; Kocabatmaz (2016), uygulama etkinlikleriyle öğrenmenin pekiştirilmesi gibi olumlu yanları bulunduğunu belirtmişlerdir.

Son yıllarda bütün dünyayı etkisi altına alan ve biyolojik bir afet olarak adlandırabileceğimiz COVID-19 salgını, milyonlarca insanın ölümüne yol açmıştır. Büyük bir yankı uyandıran bu salgın bilim dünyasında yeni araştırma konularına kapı açmıştır. Mikroorganizmaların sebebiyet verdiği COVID-19 salgını, araştırmacıların mikroorganizma konusunda derinlemesine araştırmalar yapmasını sağlamış; öğrenme ortamlarında mikroorganizma etkinlik uygulamaları yapılmasının gerekliliğini de ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının ters yüz sınıf modeliyle desteklenen mikroorganizma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma problemi: "Fen bilgisi öğretmen adaylarının ters yüz sınıf modeli destekli mikroorganizma uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına dayalıdır. Merriam (2013) durum çalışmasını, sınırları belli olan bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesinde bir üniversitede öğrenim görmekte olan 19 son sınıf Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: *Açık Uçlu Görüş Formu-1.* Uygulama öncesinde 19 son sınıf öğretmen adayına uygulanan dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına mikroorganizma bilgileri, daha önce mikroorganizmalar hakkında herhangi bir çalışma yapıp yapmadıkları, daha önce laboratuvar ortamında mikroorganizmalar ile ilgili bir uygulama yapıp yapmadıkları, mikroorganizmaların laboratuvar ortamında nasıl üretilebileceği, laboratuvar ortamında mikroorganizma üretmenin ve bunları mikroskopta incelemenin katkılarının neler olabileceği ile ilgili sorular sorulmuştur. *Açık Uçlu Görüş Formu-2.* Uygulama sonrasında 19 son sınıf öğretmen adayına uygulanan dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına uygulama yaparken zorlanıp zorlanmadıkları, verilen yönergeler ve içerikler hakkında düşünceleri, uygulama sonunda ne öğrendikleri hakkında sorular sorulmuştur. *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.* Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini anlatmasıdır; görüşmenin temel amacı görüşme yapılan kişinin bakış açısını anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Çalışmadaki görüşmenin amacı, öğretmen adaylarının ters yüz sınıf modeli ile desteklenmiş mikroorganizma etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Uygulamaların sona ermesinden sonra, ters yüz sınıf modeline dayalı olarak mikroorganizma etkinliklerinin gerçekleştirildiği 19 Fen Bilgisi öğretmen adayından gönüllü beş öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorular da araştırmacılar tarafından hazırlanıp uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarına, sınıf dışındaki etkinlikler ve sınıf içinde gerçekleştirilen laboratuvar etkinlikleri hakkında düşünceleri; sanal sınıf ortamına erişim sağlarken sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları; bu ortamda paylaşılan içerikler ve mikroorganizma etkinliğine ilişkin düşünceleri; yapılan etkinliğin katkıları ve meslek hayatlarında bu uygulamaya benzer uygulamalar yapıp yapmayacakları hakkında sorular sorulmuştur. Öğretmen adaylarının izniyle bu görüşmeler esnasında ses kayıtları alınmıştır.

Verilerin Analizi: Çalışma nitel bir araştırma olup; Açık Uçlu Görüş Formu-1, Açık Uçlu Görüş Formu-2 ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, insanların sözel olarak ifade ettiklerini sayısallaştırma sürecidir, yazılan ve söylenen ifadelerin ne sıklıkta söylendiği sayılır ve söylenen-yazılan ifadeler kategorileştirilir (Balci, 1995). Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında öğretmen adaylarının izinleriyle alınan ses kayıtları yazıya dökülmüş ve onların ifadelerinden kodlar çıkarılıp, bunlar ile ilgili alt temalar altında gruplandırılarak içerik analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının uygulama öncesinde cevapladıkları açık uçlu sorulardan elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmen adaylarının mikroorganizmaları yalnızca mikroskop yardımıyla görülen canlılar olarak ifade ettikleri görülmektedir. Daha önce laboratuvar ortamında çalışma yaptıklarını belirten altı öğretmen adayından dördünün laboratuvar ortamında kan ve soğan zarını mikroskopta incelemeyi, mikroorganizma çalışması olarak gördükleri ve bu konuda kavram kargaşası yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adayları, bu çalışmayı gerçekleştirmenin mikroorganizmaları tanımaya yardımcı olacağını, günlük hayata etki edeceğini, kalıcı öğrenme gerçekleşmesini ve bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini sağlayacağını belirtmişlerdir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının uygulama sonrasında cevapladıkları açık uçlu sorulardan elde edilen veriler incelendiğinde; onların uygulama sırasında besiyeri saklayacakları ortamı bulmada, besiyer hazırlamada, her gün gözlem yapmada ve mikroskopta görüntü bulmada zorlandıklarını belirttikleri görülmüştür. Uygulama sonunda öğretmen adayları besiyer hazırlamayı, mikroorganizma üremesinin nasıl gerçekleştiğini, mikroorganizma şekillerini, mikroorganizmaların bulunabilecekleri ortamları, mikroskopta gözlem yapmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Uygulama sonrasında beş fen bilgisi öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmen adayları yönlendirmeler sonucu başarılı çalışma gerçekleştirdiklerini, yeni bilgiler öğrendiklerini, yapılan çalışmanın etkili olduğunu ve kalıcı öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, etkinliklere ilişkin paylaşılan içerikler ve deney yapraklarının yol gösterici olduğunu ifade etmişler; uygulamalı etkinlik yapılmasına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz sınıf modeli, mikroorganizma, fen eğitimi, öğretmen adayı

Kaynakça

- Balcı, A (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem ve ilkeler*. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE)
- Cole, J. E. and Kritzer, J. B. (2009). Strategies for success: Teaching an online course. *Rural Special Education Quarterly*, 28(4), 36-40 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/875687050902800406>
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies: a (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125.
- Durak, H. Y. (2017). Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1056-1068.
- Hertz, M. B. (2012). The flipped classroom: pro and con. 14.06.2022, tarihinde <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz> adresinden erişilmiştir.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 14-24
- Lopes, A. P. and Soares, F. (2018). Perception and performance in a flipped financial mathematics classroom. *The International Journal of Management Education*, 16,105-113.
- Marlowe, C. A. (2012). The effect of the flipped classroom on student achievement and stress. Master Thesis, Montana State University, Bozeman, Montana.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbay, Ö., & Sarica, R. (2019). Esnek ve zengin öğrenme ortamı oluşturmada ters yüz sınıf yaklaşımı: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 251-265. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.595036>
- Pierce, R. And Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 196
- Sönmez, V. & G. Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stone, B. B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin. US.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning environments research*,15(2),171-193
- Tucker, B. (2012) The Flipped Classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 156-164.
- Uluçınar Sağır, Ş., & Sakar, D. (2017). Flipped classroom model in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5 S), 1904-1916. <https://doi.org/10.24289/ijsser.348068>
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taşıma Merkezi İlkokullarda Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Dair Veli Görüşleri: Zonguldak Ereğli Örneği

Seran Kamacı

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Birgül Ulutaş

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Covid-19 salgınının ortaya çıktığı 2020 Mart ayından itibaren uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim, 2020-2021 eğitim öğretim yılında da devam etmiş; Mart ayında yasakların kaldırılması ile birlikte yüz yüze eğitime geçilmiş ancak vakaların yeniden artması ile birlikte Nisan ayının sonlarından Haziran ayına kadar yeniden uzaktan eğitim uygulamaları sürdürülmüştür (MEB, 2020). Bakanlık tarafından örgün eğitimin tüm kademelerinde uygulanan uzaktan eğitimin bazı avantaj ve dezavantajları olduğu gözlenmiştir (Berkant ve Özdoğan, 2020, s.15). Alanyazında uzaktan eğitimin avantajları; zamandan ve mekândan bağımsız esnek bir eğitim ortamı sunması, zaman tasarrufu sağlaması (Berkant ve Özdoğan, 2020, s.15), velilerin eğitim sürecine doğrudan dahil olmaları, süreci doğrudan takip etmeleri, öğrenciyi çevrimiçi derse katılma konusunda motive etmeleri, yönlendirmeleri ve uzaktan eğitimde öğrencilerin bilgiye kolayca ulaşmaları olarak belirtilmiştir (Aydın, 2021, s.514). Uzaktan eğitimin dezavantajları ise sosyal paylaşım eksikliği, motivasyon zorluğu (Berkant ve Özdoğan, 2020, s.15), teknolojiye olan bağımlılık (Aydın, 2021, s.515) velilerin dijital becerilerinin yetersiz olması ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere yeterince yardımcı olamamaları (Üstündağ, 2021, s.573), eğitimin evde yapılması nedeniyle ev içi yaşantıların değişmesi (Aksoy ve Başaran, 2020, s.672) gibi başlıklarla ele alınmıştır.

Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları hakkında yapılan araştırmalarda uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmesine (Çok, 2021; Çetin, 2022; Ülkü, 2018), velilerin süreçle ilgili tutum ve düşüncelerinin değerlendirilmesine (Berkant ve Özdoğan, 2020; Okatan ve Tagay, 2021; Arı, Arslan ve Kanat, 2021), farklı kademelerdeki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini değerlendirmesine (Şengül, 2021) ve idarecilerin süreci değerlendirmesine (Birhan, 2021) rastlanmıştır. Bu araştırmalarda salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının olumsuz etkilerinin eğitimdeki dezavantajlı gruplar için daha derin sonuçlara yol açtığı anlaşılmıştır. Bu dezavantajlı gruplardan biri de coğrafi şartlar nedeniyle okula ulaşımında zorluklar yaşayan ve bu nedenle devletin ücretsiz taşıma hizmeti sağlaması yoluyla eğitime erişebilen köy çocuklarıdır. “Taşımalı eğitim uygulaması” olarak adlandırılan bu kamu hizmetinin amacı, MEB Taşımalı İlköğretim Yönetmeliğinde “ilköğretim kurumu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkök, ortaokul veya imam hatip ortaokul öğrencilerinin taşıma merkezi seçilen okullara günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak” olarak belirtilmiştir (MEB, 2000). Taşımalı eğitim uygulaması özellikle sekiz yıllık zorunlu eğitimle birlikte eğitimde fırsat eşitliği ve eğitim imkânlarının iyi düzeyde sunulması amacıyla yaygınlaşmıştır. Öğrencisi taşınacak olan yerleşim yerinin taşıma merkezine uzaklığının en az iki kilometre olması esas olup 50 kilometreden fazla mesafeden taşıma yapılamayacağı belirtilmiştir (MEB, 2014). Taşımalı eğitimde veli-öğretmen iletişimi, öğrenci-öğretmen iletişimi, ders durumu, öğrencilerin uyumu, beslenme gibi sorunlar tespit edilmiştir (Timur, 2017, s.2). Taşıma merkezi okullardaki fiziksel yetersizlikler, kış aylarında yolların bozulması, taşıma merkezi okullarla veliler arasında yeterli iletişimin kurulamaması taşımalı eğitimin sorunları arasında gösterilmiştir (Turan, 2011, s.20-24). Salgın öncesinde de eğitime erişim bakımından önemli güçlüklerle sahne olan taşımalı ilkökullarda salgın boyunca tablet, internet ve dijital araçları kullanma becerisine sahip olamamaktan kaynaklı erişim sorunları yaşanmakta olduğu tahmin edilmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, taşıma merkezi ilkökullarda Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının veli görüşlerine dayanarak ortaya konulmasıdır. Araştırmada belirtilen genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Taşıma merkezi olan ilkökullarda salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına uyum göstermeleri konusunda velilerin deneyim ve görüşleri nelerdir?
2. Taşıma merkezi olan ilkökullarda salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin dijital olanaklarının yeterliliği hakkında veli görüşleri nelerdir?
3. Taşıma merkezi olan ilkökullarda salgın sürecindeki kısmi yüz yüze eğitimlerde öğrencilerin okula taşınması ve eğitime erişimleri konusunda velilerin deneyimleri nelerdir?
4. Taşıma merkezi olan ilkökullarda uzaktan eğitim uygulamalarının etkili şekilde yürütülmesi ve sorunların giderilmesine ilişkin velilerin görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli: Taşımali ilkokullarda Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının veli görüşlerine dayanarak ortaya konulması amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri görüşme, gözlem, veri analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların kendi ortamında incelendiği ve insanların olaylar karşısında nasıl düşündüklerini ele alan ve elde edilen bilgilerin araştırmacı tarafından şekillendirilebildiği çalışma yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2018, s.41).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ilinin Ereğli ilçesinden seçilen birkaç köy okulu ile belde okullarındaki taşımali eğitim veren ilkokulda öğrenim gören öğrenci velileri oluşturacaktır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede, araştırma problemine ilişkin katılımcı çeşitliliğini artırmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.121). Bu kapsamda seçilen taşıma merkezli bir köy ve bir belde ilkokulunda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim uygulamalarını bizzat deneyimlemiş olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrenci velilerinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyi, evin okula uzaklığı bakımından farklı kesimlerden veri toplanmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama ve Veri Toplama Araçları: Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Araştırmada kullanılan görüşme formu taşımali eğitim veren devlet ilkokullarında okuyan öğrenci velilerine yönelik araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanacaktır. Görüşme formu araştırmacı ve tez danışmanı tarafından biçimlendirilmesinin ardından alan uzmanlarından görüş alınacak; ardından pilot görüşmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilecektir. Görüşmeler yüz yüze yapılacak olup katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınacaktır. Kayıt cihazı kullanımı için izin istenecek, toplanan verilerin yalnızca araştırma için kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizlilik koşullarına uygun olarak korunacağı açıklanacaktır. Katılımcılara görüşmelerin gönüllülük esasına dayanacağı, istedikleri zaman görüşmeden çekilebilecekleri konusunda güvence verilecek ve görüşme sırasında soruların içten, samimi olarak cevaplanması sağlanacaktır. Görüşmeler veri doyumu sağlanana kadar sürdürülecektir.

Veri Analizi: Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları, ses ve video kayıtları ile toplanan verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin önceden belirlenen ya da araştırma soruları doğrultusunda oluşan temalar çerçevesinde düzenli bir şekilde betimlendiği ve betimlemelerin açıklandığı, neden-sonuç ilişkisinin irdelendiği ve ilerisi için tahminlerde bulunduğu analiz çeşididir (Şimşek ve Yıldırım, 2018, s. 239-240).

Betimsel analizin, çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması gibi aşamaları bulunmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2018, s.240). Bu çerçevede araştırmada betimsel analiz kapsamında görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları çözümlenecek ve görüşmede alınan notlardan yararlanarak metin haline getirilecektir. Araştırmada belirlenen amaç ve alt amaçlar çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanacak ve yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme yapılan velilerin genel olarak uzaktan eğitim sürecini olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Taşıma merkezi ilkokullarda covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarında çocukların uyku, yeme alışkanlıkları ve sosyal alışkanlıkları açısından uyum göstermeleri bakımından zorlandıkları anlaşılmıştır. Online derslere katılımlarında ve derse devamlılıklarındaki uyumlarında zaman zaman problemler yaşandığı görüşme yapılan veliler tarafından belirtilmiştir. Salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin dijital olanaklarının özellikle ailedeki çocuk sayısına göre yetersizlikler yaşandığı görüşme yapılan veliler tarafından ortaya konmuştur. Çocukların online derslere katılımı için gerekli dijital olanakları velilerin kendi imkanları ile temin ettikleri görüşmeye katılan veliler tarafından belirtilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanan uzaktan eğitimlerin yanı sıra salgının seyrine bağlı olarak uygulanan kısmi yüz yüze eğitimlerde öğrencilerin okula taşınması ile ilgili olarak görüşme yapılan velilerin sorun yaşamadıkları belirtilmiştir. Taşıma merkezi ilkokullarda salgın sürecinde gerçekleştirilen kısmi yüz yüze eğitimlere çocukların katılımlarının daha iyi olduğu ve bu kısmi yüz yüz eğitimlerin salgın sürecinin tamamında sürdürülebilirliği konusunda veliler tarafından genel bir görüş sağlanmıştır. Taşıma merkezi ilkokullarda covid-19 salgını sürecinde uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarında köylerde ve beldede internet altyapısı yetersizliği canlı derslere katılmada aksaklıklara sebep olduğu veliler tarafından ortaya konulmuştur. Oluşabilecek başka bir salgın ihtimaline karşı bu alt yapı yetersizliğinin giderilmesi ile ilgili çalışmalar yapılması görüşmeye katılan veliler tarafından ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Taşıma merkezi ilkokullar, Covid-19 salgını, uzaktan eğitim

Kaynakça

- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. & Hayır Kanat M., (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 92-206.
- Aydın, E. (2020) Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14,191-196.
- Başaran, M. & Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (Covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.
- Birhan, H. (2021). *Uzaktan eğitim aracılığıyla geliştirilen fen bilimleri dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlilik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Çetin, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, öz yeterlilik ve motivasyonlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z. ve Yıldırım, S. (2008). Bilişim teknolojilerinin ilköğretim ve ortaöğretim ile bütünleştirilmesindeki anahtarlar: öğretmenlerin algıları ve kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 127-129.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. (4.Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Kahraman, M., E. (2020). Covid-19 salgının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım ders örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi* 1(6).
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurtça, T. T. Ve Ekşi, H. (2021). *Nitel desenler: Durum çalışması*. İstanbul: Edam Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Haber arşivi. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- MEB, 1973. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. 12(14547).
- MEB, 2000. Milli Eğitim Bakanlığı Taşınabilir İlköğretim Yönetmeliği.
- MEB, 2014. Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği.
- Okatan, Ö. & Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerin görüşlerine göre Covid-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Özbay, Ö. (2015). Dünya’da ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 4, 377-394.
- Özdoğan, A., Ç. ve Berkant, H., G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 13- 43
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID -19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, M. ve Suna, H., E. (2020). *Covid-19 Salgını ve eğitim*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Türkiye’deki Bir Geçici Barınma Merkezinde Suriyeli Çocukların Yaşamı: İlkokul Eğitimi Üzerine Etnografik Bir Çalışma

Mehmet Fansa
MEB

Ali Ersoy
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bilindiği üzere 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sebebi ile Türkiye’ye milyonlarca Suriye uyruklu kişi göç etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı’nın resmi rakamlarına göre 2022 yılında Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli sayısı 3.655.489’a ulaşmıştır. Suriye sınırındaki Hatay, 368.983 kişi ile geçici koruma kapsamındaki kişilere en çok ev sahipliği yapan Türkiye’nin 4. ilidir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Türkiye, Suriye’de savaşın başladığı andan itibaren uyguladığı açık kapı politikası neticesinde 2015 yılı itibarıyla dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke haline gelmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Göç İdaresi Başkanlığı’nın 2021-2022 verilerine göre Geçici Koruma Altında Bulunan eğitim çağında 1.124.353 (5-17 yaş) nüfus bulunmaktadır. Eğitim çağındaki nüfusun Ocak 2022 tarihi itibarıyla 730.806’sı eğitim-öğretime dâhil edilmiş olup öğrencilerin okullara kayıt süreci devam etmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022). Eğitimin temel insani bir hak olduğu bilinmektedir. Ancak günümüzde birçok sığınmacı öğrencinin eğitime erişemediği ya da eğitiminin kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi’ne göre; çocuğun, en azından temel eğitim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitim hakkı vardır. Çocuğun genel kültürüne katkıda bulunan ve kendisine fırsat eşitliği içinde, yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini, manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağı veren eğitim hakkına sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Resmi Gazete, 1959). Göç ve mülteci yolculuğu, son yıllarda sosyal bilimlerde kendine özgü bir araştırma alanı olarak kabul edilmektedir (Benezer ve Zetter, 2015; Mainwaring ve Bridgen, 2016). Eğitim çağındaki nüfus verileri, bizlere geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Türkiye’deki geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitiminin araştırılması gereken bir konu olduğu ve araştırma sonuçlarının Türkiye’nin geleceğini belirlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın birinci yazarı, 2011-2012 yıllarında, bir devlet okulunda müdür yardımcısı olarak çalışıyor ancak geçici barınma merkezlerinin kuruluş faaliyetlerinde de gönüllü olarak görev alıyordu. MEB’in 2014/21 sayılı genelge kararı ile geçici eğitim merkezleri kurulmuş ve araştırmacı eğitim koordinatörü olarak sahada gece gündüz çalışmaya başlamıştır. Geçici koruma kapsamındaki kişiler, 2011 yılından beri Türkiye’de yaşamaktaydı ve onların bu deneyimlerini etnografik bakış açıları ile betimleyen çalışmalara gereksinim bulunmaktaydı. Bu nedenle, bu etnografik araştırmanın temel amacı geçici barınma merkezindeki Suriyeli çocukların yaşam kültürünün tercümanı olmak ve bu çocukların eğitimine yönelik algılarını anlamlandırmaktır. Bu bağlamda çalışmanın konusunu, geçici barınma merkezinde konaklayan ilkökul çağındaki Suriyeli çocukların yaşam ve eğitim deneyimleri oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Çalışma, etnografik araştırma deseni ile yürütülmüştür. Etnografya, nitel araştırmanın en eski geleneğidir (Patton, 2014). Etnografya, çocukluk dönemi araştırmalarında kabul edilen yeni bir uygulama haline gelmiş ve çocukların gelişimini ve öğrenme deneyimlerini kültürel bağlamı içinde ayrıntılı olarak betimlemeye fırsat tanıyan nitel bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmiştir (Emerson, Fretz ve Shaw, 2011). Çocukluğun etnografi yöntemiyle incelendiği araştırmalar, onların araştırmalarda daha fazla seslerinin duyulmasına da katkı sağlamıştır (Qvortrup, 2000; Wallman, 1997). Bu araştırmanın nitel ve etnografik yöntemle gerçekleşmesi, geçici barınma merkezindeki çocukların hikâyelerini anlamamızı ve yorumlamamızı sağlamaya yardımcı olmuştur.

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin güneyinde Suriye’ye sınır bir ili olan Hatay’da geçici barınma merkezi içindeki geçici eğitim merkezinin 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 20 kız ve 22 erkek olmak üzere toplam 42 öğrenci, bu öğrencilere eğitim veren Türkçe öğreticisi, Suriyeli gönüllü eğitici, öğrencilerin velileri ve yakın sosyal çevresindeki kişiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğü geçici barınma merkezi, Hatay ilinin mevcut en büyük merkezi olması sebebi ile çalışma sahası olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan geçici barınma merkezinde konaklayan öğrenciler, aileleri ve gönüllü eğiticiler Suriye uyrukludur, Türkçe öğreticisi ise Türk vatandaşdır. Araştırma sahası, geçici barınma merkezi olduğundan araştırmanın uygulaması için resmi izinlerin yanı sıra özel izin alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları araştırma öncesi bilgilendirilerek izin formları ile yazılı onayları alınmıştır.

Veri Toplama Aracı/Materyal-Uygulama: Çalışmamın ana verileri, katılımcı gözlem ve yapılandırılmamış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Geçici barınma merkezi ve GEM içindeki çocukların günlük yaşama dair yaşam tecrübeleri, saha notları, günlükler, fotoğraflar, video ve ses kayıtları çalışmanın diğer verilerini oluşturmuştur. Veri toplama süreci, Şubat 2019-Kasım 2019 tarihleri arasında on ay sürmüştür.

Çalışmanın birinci yazarı, çocukların bulunduğu okul, ev, bahçe, park gibi her ortama katılarak onları, öğretmenlerini ve yakın sosyal çevresini gözlemlerken oradaki kamp sakini Suriyeli yetişkinler tarafından kardeş anlamına gelen “akh” [kardeş], çocuklar tarafından amca anlamına gelen “ammo” [amca] veya öğretmen anlamına gelen “üstaz” [öğretmen] hitabıyla çağırılmıştır. Kısaca, araştırmacı gün içinde vaktinin çoğunluğunu onlarla birlikte olmak ve onların deneyimlerini onların gözüyle anlamak için çalışmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırma verilerinin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama süreci ile verilerin analizi eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Veri analizi 140 sayfa saha notunu, 100 sayfa araştırmacı günlüğünü, 750 fotoğrafı, 17.2 GB video kaydını ve 500 MB ses kaydını kapsamaktadır. Araştırmada, güvenilir sonuçların ortaya çıkma olasılığını artırmak için uzun süreli katılım, sürekli gözlem, veri çeşitlemesi ve üye denetimi kullanılmıştır.

Sonuç

Geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerinin doğasını yansıtan etnografik bulgulara ulaşılmıştır.

Geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam deneyimleri temasında; geçici barınma merkezindeki çocukların bakış açısını yakalayabilmek için barınma merkezinde yaşayan öğrencilerin ve ailelerinin sığınma öncesi yaşamları, savaştan kaçış ve geçici barınma merkezi ile tanışma süreçleri anlatılmıştır. Geçici barınma merkezinin yerleşim yapısına, konteyner kentin sosyo-ekonomik yaşamına, çocukların günlük yaşam rutinlerine, okula gidiş öncesi ve okul sonrası neler yaptıklarına, çocukların oynadıkları misket, beştaş ve yakan top oyunlarına, oyuncakların çocukların yaşadıkları ile ilişkisine yer verilmiştir. Çalışmada, sınıfta Türkçeyi bilen çocukların tercüman öğrenci olarak betimlenmesi, çocukların günlük yaşamlarında söylem-inanç ilişkisi de anlatılmıştır.

Geçici barınma merkezindeki çocukların eğitim deneyimleri temasında; öğrencilerin göç sonrası yeniden okullaşma süreci, geçici eğitim merkezindeki Türkçe ve Arapça ders deneyimleri, çocukların oynadıkları PUBG adlı dijital oyunun Türkçe öğrenimi ile bağı, geçici barınma merkezindeki yaşamlarının onların Türkçe öğrenmelerine etkisi açıklanmıştır. Çalışmada, çocukların Türkçe öğrenmeye ilişkin algılarına, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine, velilerin kamptaki eğitime bakış açılarına ve sosyal yaşamın eğitim yansımalarına da yer verilmiştir.

Bu araştırma, Türkiye’deki bir geçici barınma merkezinde yaşayan ve geçici eğitim merkezinde eğitimine devam eden ilkökul çocuklarının deneyimlerini betimlemek için yürütülmüş ilk etnografik araştırmalardan biridir. Araştırma, araştırılan yer ve öğretim ortamı ile alana önemli bulgular sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etnografya, geçici koruma, geçici barınma merkezi, geçici eğitim merkezi, Suriye uyruklu öğrenci

Kaynakça

- Benezer, G. & Zetter, R. (2015). Searching for directions: Conceptual and methodological challenges in researching refugee journeys. *Journal of Refugee Studies*, 28, 297–318.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes second edition*. Printed in the United States of America: The University of Chicago Press, Ltd., London: The University of Chicago
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). *Geçici koruma, istatistikler*. Erişim:20.08.2022. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Mainwaring, C. & Brigden, N. (2016). Beyond the border: Clandestine migration journeys. *Geopolitics*, 21 (2), 243–262.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022). 2021-2022 *Eğitim-öğretim yılı verileri*. Erişim:23.08.2022.http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Patton, M. Q. (2014.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.

- Qvortrup, J. (2000). Macroanalysis of childhood. P. Christensen and A. James (Ed.), *Research with children: perspectives and practices* in (pp.77-97). London: Falmer.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2018). *Dış göç politikası özel ihtisas komisyon raporu*. Erişim:23.09.2022.<https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/04/DisGocPolitikas%C4%B1OzellhtisasKomisyonuRaporu.pdf>
- T.C. Resmi Gazete. (20 Kasım 1959). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, sayı1386. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Wallman, S. (1997). Appropriate anthropology and the risky inspiration of ‘Capability’ Brown Representations of what, by whom and to what end? A. James, J. Hockey and A. Dawson (Ed.), *After writing culture* in (pp. 244–264). London: Routledge.

Az Gören Öğrencilere Doğrudan Öğretim Modeliyle Gerçekleştirilen Bilgisayar Destekli Kavram Öğretimi

Elif Durmuş
Gazi Üniversitesi

Banu Altunay
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgisayar destekli materyaller, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenme yaşantısı göstermelerine olanak sağlamaktadır. Eğitimlerinde kendilerine özgü ve ihtiyaçlarına cevap verebilen uyarlamalara gereksinim duyan yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler de, olağan gelişim gösteren akranları gibi bilgiye kolay ve işlevsel bir şekilde erişebilmeleri gerekmektedir. Az gören öğrenciler gören akranlarıyla birlikte aynı eğitim programını takip etmekte çeşitli güçlükler yaşayabilirler. Görme yetersizliği olan bireylerin büyük bir çoğunluğunun az gören bireyler olduğu göz önünde bulundurulursa görme duyusunu birincil öğrenme kaynağı olarak kullanan öğrenciler için eğitim süreçleri boyunca yapılabilecek materyal uyarlamaları onların gören akranlarıyla birlikte aynı programı takip edebilmelerine olanak sağlayabilir. Bilgisayar destekli materyaller; bir çok uyarlamayı hem öğretmenlere hem de öğrencilere anında yapabilme imkanı sunması ve aynı şekilde öğrencilerin bir konuyu birden fazla kez tekrar ederek çalışabilme olanağı sunması ile az gören öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamlarında önemli bir yardımcı teknoloji aracı olabilir. Görme yetersizliğinin oluşturduğu sınırlılıkları ortadan kaldırabilmek ve gören akranlarının doğal bir şekilde edindikleri becerileri görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin de kazanabilmeleri amacıyla geliştirilen Genişletilmiş Çekirdek Müfredat'ın da içerdiği becerilerden biri olan Destekleyici Teknoloji Kullanımının kazandırılması; az gören öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilir. Risk grubundaki bütün çocuklarda olduğu gibi görme yetersizliği olan çocukların da eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden biri olan Doğrudan Öğretim Modeli; matematik fen bilimleri, sosyal bilimler gibi akademik becerilerin öğretiminde kullanılabilir. Bu sebeple Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre geliştirilmiş ve etkililiği daha önce zihin yetersizliği olan öğrenciler ile kanıtlanmış bir bilgisayar destekli öğretim materyalinin; az gören öğrenciler için eğitimlerini hem okulda hem de evde verimli bir şekilde sürdürmelerine olanak sağlayacağı ön görülmektedir. Alanyazına bakıldığında yurt içi ve yurt dışında az gören öğrenciler için doğrudan öğretim modeliyle gerçekleştirilen bilgisayar destekli kavram öğretiminin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkililiğinin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür ve bu doğrultuda çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda az gören öğrenciler için sadece okulda değil evde de bu teknolojiye yararlanarak eğitimlerinin daha verimli hale getirilmesini sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmanın amacı Doğrudan Öğretim Modeli'yle gerçekleştirilen bilgisayar destekli kavram öğretiminin, az gören öğrencilerin üç boyutlu geometrik şekilleri kazanmalarında etkililiğinin incelenmesidir.

Yöntem

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcıları yasal tanıma uygun olarak az gören tanısı almış olması, okuma ve yazma becerisine sahip olması, "Bu nedir?" sorusu yönlendirildiğinde kare, üçgen, daire ve dikdörtgen iki boyutlu geometrik şekilleri %100 düzeyinde etiketleyebilmesi ve örneklandirebilmesi, küp, silindir, koni üç boyutlu geometrik şekillerine sahip olmaması, yönergeleri yerine getirebilmesi, tablet veya bilgisayar kullanabilmesi şeklinde belirlenen ön koşul becerilerine; sahip ilkökula devam eden ve ek yetersizliği bulunmayan biri kız diğeri erkek iki az gören öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin işlevsel görme değerlendirmesi ile yakın görme becerileri değerlendirilmiş ve görme performansları hakkında bilgi edinilmiştir.

Ortam ve Materyaller: Bu araştırma Samsun ve Rize illerinde, katılımcıların evlerinde, katılımcılarla birebir çalışılacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların işlevsel görme değerlendirmesinden sonra materyale olan uzaklığı ve materyalde sunulacak görsellerin büyüklük oranına karar verilmiştir.

Araştırma Modeli: Araştırmada Doğrudan Öğretim Modeliyle Gerçekleştirilen bilgisayar destekli kavram öğretiminin, az gören öğrencilerin üç boyutlu geometrik şekilleri kazanmalarında etkililiğini belirleyebilmek amacıyla tek denekli deneysel desenlerden yoklama denemeli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Uygulama Süreci: Araştırmanın uygulama süreci başlama düzeyi oturumları, yoklama oturumları, öğretim oturumları, öğretim sonu değerlendirme oturumları, genişletme etkinlikleri, genelleme oturumları ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. İki katılımcı farklı şehirlerde bulunmakta ve uygulama önce birinci katılımcı ile sonra ikinci katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Etkililik Verilerinin Toplanması: Araştırmada bağımsız değişkenin etkililik verilerinin hesaplanabilmesi için küp, silindir ve koni kavramlarına katılımcıların doğru ve hatalı tepkileri kaydedilerek doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Geliştirilen veri kayıt formlarında katılımcıların doğru, yanlış ve tepkide bulunmama yanıtları ilgili yerlere “x” işareti ile işaretlenerek kayıt edilmiştir.

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması: Araştırmada uygulama aşamalarının, uygulamacı tarafından planlandığı şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek amacıyla gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır.

Gözlemciler Arası güvenirlilik: Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik verileri; “Görüş birliği / (görüş ayrılığı + görüş birliği) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemci ve uygulamacı eş zamanlı olarak ve birbirinden bağımsız şekilde, yansız olarak seçilen oturumlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumların %30’undan gözlenmiş ve analizi yapılmıştır.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması: Araştırma kapsamında sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. “Şekil Bul” uygulamasının eğitimi ve değerlendirme oturumlarının tamamı bittikten sonra araştırmacı tarafından her iki öğrenciye, ailelerine ve öğretmenlerine sosyal geçerlik formları hazırlanarak Şekil Bul uygulaması, çalışmanın yararları, önemi ile öğretimi yapılan becerilerin önemi hakkında düşüncelerini belirleyebilmek adına her gruba özgü, açık uçlu sosyal geçerlik soruları hazırlanıp, görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmeler, görüşmecilerin izni alınarak sesli olarak kaydedilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Etkililiğine İlişkin Bulgular: Her iki katılımcı da tüm davranışlar için başlama düzeyi oturumlarının üçünde art arda %0 düzeyinde performans göstererek kavramlar ile ilgili sunulan sorulara doğru yanıt verememiştir. Başlama düzeyi oturumlarında elde edilen veriler kararlılık gösterdikten sonra küp, silindir ve koni kavramı için tek tek uygulama aşamasına geçilmiştir. Katılımcıların Şekil Bul uygulaması ile yapılan iki öğretim oturumundan sonra gerçekleştirilen öğretim sonu değerlendirme oturumlarında üç kavram için de doğru tepkilerinin yüzdesi %100’e yükselmiştir. Bu bulgular temel alındığında Doğrudan Öğretim Modeli’yle Gerçekleştirilen Bilgisayar Destekli Kavram Öğretiminin, iki katılımcı için küp, silindir ve koni üç boyutlu geometrik şekil kavramlarını kazanmasına katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Öğretimin Genelleme Bulguları: İki katılımcının da Doğrudan Öğretim Modeli’yle gerçekleştirilen bilgisayar destekli kavram öğretimi sonucunda üç kavramı için genelleme ön test oturumunda doğru tepki yüzdesi %0’da seyrederken Şekil Bul uygulaması ile öğretim oturumları tamamlandıktan sonra genelleme son test oturumlarında tüm davranışlar için doğru tepki yüzdesi %100’e ulaşarak küp, silindir ve koni kavramlarını farklı materyale genelleyebilmiştir.

Öğretimin İzleme Bulguları: Katılımcıların küp, silindir ve koni kavramlarına öğretim oturumları tamamlandıktan sonraki 7., 14. ve 21. günlerde gerçekleştirilen izleme oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepki vererek Doğrudan Öğretim Modeli’yle gerçekleştirilen bilgisayar destekli kavram öğretimi sonucunda kazandıkları, küp silindir ve koni kavramlarını %100 düzeyinde korudukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Az gören öğrenciler, tamamlayıcı beceriler ve erişim, destekleyici teknoloji, doğrudan öğretim modeli, bilgisayar destekli materyal, geometrik şekil öğretimi, matematik kavramları

Kaynakça

- Abraham, G. (2004). Handbook of inclusive education for educators, administrators, and planners. Puri, M. & Abraham, G. (Eds.), in *Vision impairment* (pp. 85-93). New Delhi, Thousand Oaks, London: SAGE.
- Adzei-Stonnes, P. (2019). Exploring the perceptions and experiences of special education teachers of visually impaired students in using assistive technology in teaching: An interpretive phenomenological study (Order No. 13903303). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2284702799).
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Aktaş, F. N. ve Argün, Z. (2020). Görme engelli bireylerin matematiksel iletişim süreçlerinde matematiksel dil kullanımının incelenmesi: Kabartma yazının rolü. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 128-156.

- Aktaş, F. N., ve Argün, Z. (2021). Görme engelli bireylerin matematik eğitiminde ihtiyaçları ve sorunları: Cebir kavramları bağlamında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.750682>
- Alptekin, S. (2020). Özel eğitimde matematik. S. Alptekin (Ed.), *Etkili öğretim için matematiği planlama* içinde (s. 1-22). Ankara: Eğiten.
- Altunay, B. (2008). *Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programının, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilen Değerler Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Netice Çolak

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Hüseyin Anılan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Değerler eğitimi: insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel duyarlıkların özümsemesi sürecidir. Değerler; bireylerin kişiliklerini, bakış açılarını, davranışlarını belirleyen önemli unsurlardır. Bu yüzden bireylerin; temel bazı değerleri fark etmesi, kazanması gereken değerleri kazanması, yeni değerler edinmesi, edindiği bu değerleri kişilik haline getirerek davranış değişikliği oluşturması gerekmektedir. Eğitim bir süreci ifade ettiğinden, bireylerin hayatı boyunca devam eden bu değeri kazanma ve kazandırma sürecine de değerler eğitimi denilmektedir (Yaman 2012, s. 18).

Anne babalar çocuklarının etik alandaki eğitiminden birinci derecede sorumluyken, okul da aileden sonra toplumsal değerleri öğreten temel kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. İdealist anlayışa göre, değer eğitimi; öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması yoluyla eğitilmesini içerir (Gutek, 2001, s. 29). Evde başlayan ahlak eğitimi, okulda da devam eder. Ancak bu, ahlak dersleri yoluyla değil, öğretmenlerin örnek davranışlarıyla sağlanır. Beğendiği öğretmenleriyle özdeşim kuran çocuk, evde gelişen erdemlerini yeni örneklerle zenginleştirir (Yörükoğlu, 2003, s. 229). Bu yönüyle değerler aktarımı konusunda öğrencilerin anne babalarından sonraki ilk rol modelleri öğretmenleridir.

Bir çocuğun öğretmeni, birçok ahlaki özellikler bakımından ona örnek olur. Eğer öğretmen diğer çocuklara karşı saygılı ve kibar davranıyorsa, çocuklar da bu bakımdan öğretmeni taklit ederler. Öğretmen çocuğun hata ve kusurlarını hoşgörüyü karşılayabiliyorsa, çocuğun da başkalarının kusurlarını hoş görmesi beklenebilir (Goleman, 1998, s. 348). Bu nedenle değer eğitiminde öğretmenlerin önemli görev ve sorumluluklarının olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışındaki tutum ve davranışlarının temel belirleyiciler olduğu söylenebilir. Öte yandan değer eğitiminde öğretmen kadar önemli olan bir diğer unsur da değer eğitimi kazandırmayı amaçlayan dersler ve içerikleridir. Bu bağlamda ilkökulda değer eğitimi kazandırmayı amaçlayan derslerden biri de sosyal bilgiler dersi. Ancak tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen değer eğitimine yönelik uygulamaların başarısının da öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla sınırlı olduğu gerçeği dikkate alındığında, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yürütülen değerler eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılmıştır. Nitel durum çalışmalarda en temel özellik, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konulmasını sağlaması, araştırma deseniyle esneklik olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması gibi özellikler (Yıldırım ve Şimşek, 2011) bu desenin bu çalışmada da tercih edilmesini güçlendirmiştir. Bu çalışmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yürütülen değerler eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın katılımcılarını, araştırmanın yapıldığı dönem itibarıyla Diyarbakır Merkez Bağlar ilçesinde dördüncü sınıf okutmakta olan 55 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranmış, alan yazına dayalı olarak taslak sorular oluşturulmuş ve oluşturulan taslak sorular alan uzmanlarının (ikisi değer eğitimi konularında, biri sınıf eğitimi alanında, biri de dil eğitimi alanında çalışan) görüşüne sunulmuş, uzmanlardan elde edilen dönüşlere göre form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunun anlaşılır olup olmadığını belirleyebilmek için araştırmanın çalışma grubunda yer almayan dört sınıf öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır. Bu aşamalar sonucunda iki bölümden ve toplam 10 sorudan oluşan veri toplama aracı elde edilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki ve demografik

özelliklerine ilişkin 6 soru yer almaktadır (Cinsiyet, yaş, meslekteki toplam çalışma süresi, eğitim durumu, görev yapılan yer, mezun olunan fakülte). İkinci bölümde ise dördüncü sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değer eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 4 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması: Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yüze gerçekleştirilmiştir. Çünkü görüşme tekniği, bireylerin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma bakımından oldukça güçlü ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel alması nedeniyle nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir veri toplama türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Analizi: Betimsel analizde, veriler önceden belirlenen temalara göre incelenerek özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde bireyin görüşünü yansıtmak amacıyla görüşmeden alıntılara sık sık yer verilir. Veriler önce betimlenir ve ardından yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da betimsel analizin doğası gereği görüşme soruları temalar olarak kabul edilmiş, elde edilen veriler bu temaların altına yerleştirilmiş, yorumlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değer eğitimi kapsamında farklı etkinlikleri tercih ettikleri; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, değer eğitimiye dönük drama ve tartışma yaptıkları, kitap okudukları ve gezi düzenledikleri görülmüştür. Alanyazında, öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok sırasıyla yaratıcı drama, soru cevap şeklinde tartışma, gözlem vb etkinlikler yaptıkları (Can, 2008; Yiğittir, 2009; Başçı, 2012) sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok sırasıyla sorumluluk, başkalarına saygı ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılmasını önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Nitekim Tepecik (2008) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sorumluluk değeri eğitiminin öncelikle ailede verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlerde oldukları ancak genelde aileden kaynaklanan sorunlara ağırlıkla yer verdikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonucun alan yazındaki birçok araştırma sonucuyla (Yıldırım, 2009; Akbaş, 2004; Arslan, 2004; Başçı, 2012; Yiğittir, 2009; Baydar, 2009; Kurtde Fidan, 2009; Nalçacı ve Beldağ, 2015) da örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yer alan değer eğitimiye ilişkin önerilerin başında okul aile işbirliği, öğrenci ve ailelerin sosyal medya hakkında bilinçlendirmelerine dönük önerilerinin olduğu görülmektedir. Akbaş (2004) da okulda verilen değerler eğitiminin aile ve okul işbirliği ile pekiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değerler eğitimi, sosyal bilgiler dersi, dördüncü sınıf, sınıf öğretmeni

Kaynakça

- Arslan, A. (2004). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1), 1-12.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değerler algısı: konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, G. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korumaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkinliği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Doğanay, A. (2011). *Değerler eğitimi*. C. Öztürk (Ed.). Sosyal Bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ neden IO'den daha önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gutok, G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.
- MEB, (2005). *İlköğretim kurumları sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- Nalçacı, A. ve Beldağ, A. (2015). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazandırılması ile ilgili öğretmen görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 67-81
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 49, 4443-4466.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal-Duygusal Öğrenmeye Yönelik Bakış Açıları: Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması

Damla Güzeldere Aydın
MEB

Nalan Kuru
Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ), eğitimin ve insan gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. SDÖ, tüm insanların sağlıklı kimlikler geliştirmeleri, duygularını yönetmeleri, başkalarına karşı empati geliştirip bunu göstermeleri, destekleyici ilişkiler kurup bunu sürdürmeleri ve sorumlu kararlar vermeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinip uyguladıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Collaboration of Academics for Social Emotional Learning [CASEL], t.y.). CASEL'in geliştirdiği yaklaşıma göre, kişisel, kişilerarası ve bilişsel yetkinliği teşvik eden SDÖ becerileri çeşitli ortam ve yöntemlerle öğretilebilecek beş temel yeterliliği kapsamaktadır. Söz konusu beş ana alan: öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olarak belirtilmektedir (TUSIAD, 2019).

İnsan yaşamında bu denli önemli alanlara hitap eden becerilerin erken dönemde öğretimi önem arz etmektedir. Nitekim Murano vd. (2020), SDÖ becerilerinin erken yaşta kazandırılması; sonrasında ise desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu noktada erken çocukluk eğitimi sürecinde sistemli bir şekilde müfredata entegre edilen sosyal-duygusal öğrenme programları söz konusu becerilerin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesinde yararlı olacaktır. Greenberg vd. (2003) SDÖ becerilerinin müfredatlara entegre edilmesinin bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasını sağlama işlevinin yanı sıra öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini de sağlayarak olumlu bir sınıf ve okul iklimi yaratma işlevinin de var olduğunu belirtmektedirler.

Alan yazın incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaların okul öncesi dönem çocukları üzerinde pek çok olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalarda, SDÖ müdahalesi alan çocukların sosyal-duygusal becerilerde daha iyi oldukları; problem davranışlarının daha az olduğu (Hemmeler vd., 2020), yönetici işlevlerde, duygu bilgisinde/duyguları tanımlamada ve okuryazarlık becerilerinde gelişme olduğu; içselleştirme sorunlarını azaltmada önemli ölçüde katkısı olduğu (Gold vd., 2021), işbirliği, öz kontrol becerilerinde önemli kazanımlar sunduğu (Kemple vd., 2019), sınıf kurallarına uyma, iletişim, problem çözme (Arda, 2011) duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir (Özdemir Beceren ve Zembat, 2016). Söz konusu araştırma sonuçları dikkate alındığında, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının, SDÖ becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalar ile desteklenmesi, çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanındaki mevcut potansiyellerinin artırılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir (Özdemir Beceren ve Zembat, 2016).

Çocuklara kazandırılacak SDÖ becerilerine yönelik eğitim için öncelikle öğretmenlerin konuyla ilgili kuramsal bilgiye ve becerileri kazandıracak anlayışa, tutuma sahip olmaları önemlidir. Nitekim bazı araştırmacılar da (Poulou, 2007; Ransford vd., 2009; Brackett vd. 2012) öğretmenlerin SDÖ becerilerinin öğretiminde etkin role sahip olduklarını belirterek, öğretmenlerin bu konuya olan inançlarının, deneyim ve algılarının SDÖ programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini, hatta sonuçlarını etkilediğini vurgulamaktadırlar. OECD, 2019 yılında sosyal-duygusal becerilere odaklanan geniş ölçekli bir araştırma başlatarak 10 ve 15 yaş grubundaki çocukların bu becerilerini ölçmeye yönelik çalışma gerçekleştirmiş; Türkiye İstanbul örneklemini ile çalışmaya katılım göstermiştir. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2021 yılında “OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu” yayınlanmış ve rapor sonucunda Türkiye’de söz konusu alanda öğretim sunulmasına ve öğretmenlerin farkındalığının artırılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (MEB, 2021). Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının incelendiği çalışmalar, söz konusu alanda var olan eksiklikleri, desteklenmesi gereken yönleri, başka bir deyişle neye ihtiyaç olduğunu belirlemek ve söz konusu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimler düzenlemek adına önemlidir. Aynı zamanda, sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını destekleyecek eğitim alan öğretmenler ile bu konuda eğitim almayan öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarındaki farklılıklarının ortaya çıkarılması, eğitim programlarının sınanması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına katkı sunacaktır. İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin bilgi ve tutumlarını merkeze alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını, sınıf içi uygulamalarını ortaya çıkarmaktır. Bununla birlikte, davranış yönetiminde ilişkisel yaklaşımı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini duyguları merkeze alan, yetişkin ile çocuk arasındaki ilişkiyi destekleyerek bütünleştirici bir araç olarak kullanılan duygu koçluğu yaklaşımının (Kuru vd.,

2021) temel alındığı “Duygu Dostu Öğretmenlik” eğitimini alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik görüşlerinin karşılaştırılarak sunulması esas alınmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi esas alınarak; “nasıl” ve “niçin” sorularının temel alındığı (Yıldırım ve Şimşek, 2021) nitel araştırma deseni olan durum çalışması deseni kullanılacaktır.

Çalışma Grubu: Bu çalışmada, istek ve gönüllülük esas alınarak amaçlı örnekleme tekniklerinden aykırı durum örnekleme kullanılarak, resmi bağımsız anaokullarında görev yapan, 30 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülecektir. Bu kapsamda sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik bilgi ve tutumlara katkı sağladığı düşünülen “Duygu Dostu Öğretmenlik” eğitimi alan 15 okul öncesi öğretmeni ile daha önceden söz konusu hususta bir eğitim almamış 15 okul öncesi öğretmeni çalışmanın katılımcı grubunu oluşturacaktır.

Veri Toplama Araçları: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak insanların algılarını, yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmakta güçlü bir yöntem olan (Yıldırım ve Şimşek, 2021) görüşme yöntemi kullanılacaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik bilgi ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla veri toplama işlemi gerçekleştirilecektir.

Veri Toplama Süreci: Araştırma uygulama aşaması öncesinde, araştırmada kullanılacak ilgili veri toplama aracının da yer aldığı araştırma önerisi ile Etik Kurul onayı alınacak ve etik kurul onayı ile veri toplama süreci başlatılacaktır. Çalışma grubunu oluşturacak okul öncesi öğretmenlerine, araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilerek çalışmaya katılımları için “Bilgilendirilmiş Onam Formu” sunulacaktır. Bu noktada çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermek isteyen öğretmenler çalışmaya dâhil edilecektir. Öğretmenler ile görüşmeler çevrimiçi platformda gerçekleştirilecektir. Araştırmacı görüşmeler boyunca, katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissedebilmesi için uygun bir iletişim dili tercih edecek ve herhangi bir yönlendirmeden kaçınacaktır. Görüşmelerin yaklaşık 30 dakika süreceği öngörülmektedir.

Verilerin Analizi: Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilecek görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizine başvurulacak ve söz konusu analiz MAXQDA bilgisayar programı ile yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde kazandırılması gereken sosyal-duygusal öğrenme becerilerini nasıl tanımladıkları, sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini desteklemek adına ne tür uygulamalar/etkinlikler gerçekleştirdikleri ve öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik bilgi düzeyleri hakkındaki düşünceleri ile bilgi düzeylerini arttırmak için ne tür öneriler sundukları ortaya çıkarılacaktır. Bunlarla birlikte “Duygu Dostu Öğretmenlik” eğitimi alan ve eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerinin söz konusu hususlardaki bilgi, beceri ve tutumları karşılaştırmalı olarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-duygusal öğrenme, okul öncesi dönem, okul öncesi öğretmeni, öğretmen eğitimi

Kaynakça

- Arda, T. B. (2011). *Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219- 236. doi:10.1177/07342829114248
- CASEL (t.y.). Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> adresinden erişilmiştir.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133- 146. 5.

- Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., & Klomek, A. B. (2021). I Can Succeed for Preschools: A Randomized Control Trial of a New Social-emotional Learning Program. *Early Education and Development*, 32(3), 343-359.
- Kemple, K. M., Lee, I., & Ellis, S. M. (2019). The impact of a primary prevention program on preschool children's social-emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 641-652.
- KURU, N., KESEN, N., & KESMEZ, Ş. (2021). Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: Bir deneyim paylaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1083-1124.
- MEB (2021). OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması türkiye ön raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263
- Özdemir Beceren, B., & Zembat, R. (2016). Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1003-1016. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3475
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in greece. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12 (2), 91-104.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-532.
- TUSIAD (2019). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri raporu. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 12. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Okullarda RPD Uygulamaları Dersine İlişkin Algılarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Metafor Analizi

Nilgün Öztürk
İnönü Üniversitesi

Ezgi Sumbas
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Önemli bir uygulama dersi olması nedeniyle eğitim fakültesinin farklı programlarında eğitimlerine devam eden son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini (Aslan & Sağlam, 2018; Baştürk, 2009; Bektaş & Ayvaz, 2012; Mete, 2013; Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Taşkesen, 2018) araştıran çalışmaların olduğu ilgili alanyazında görülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmalarda ölçme araçları ya da yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılmış olduğu dikkati çekmektedir. Yukarıda ifade edildiği bu konuda yapılmış pek çok araştırma olmasına rağmen Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına eşdeğer olan Okullarda RPD uygulamaları dersine yönelik algılarının araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarını meslek hayatına hazırlayan ve bu konuda başlangıç sayılan staj derslerine yönelik öğrencilerin algılarının belirlenmesinin öğretmen adaylarının okullarda yaşayabilecekleri sorunlara dair fikir sahibi olmayı ve öğretmen adaylarını meslek hayatına hazırlamayı kolaylaştırması beklenebilir (Saki & Şahin, 2020; Taşkesen, 2018). Bu çerçevede öğrencilerin staj derslerine yönelik algı ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Danışmanların kişisel ve mesleki birçok faktörden etkilenebileceği düşünüldüğünde (Saki & Şahin, 2020) aday psikolojik danışmanların hizmet öncesi mesleki gelişimlerdeki önemli derslerden biri olan Okullarda RPD uygulamaları I dersi kapsamındaki özel algılarının karşılaştırmalı olarak araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumun bir deneyim kazanma, yaşantı geçirme ve paylaşma süreci olduğu düşünüldüğünde aday psikolojik danışmanların düşüncelerini ifade etmelerinde bir araç olarak metaforlardan yararlanılabileceği düşünülmektedir. Metaforla anlatım, düşünceyi ifade etmenin estetik bir yoludur. Metaforik yöntemle bir düşüncenin daha edebî ve daha kapsamlı anlatımı amaçlanmaktadır (Doğan, 2022). Metaforların sadece edebiyatta değil, eğitimde de önemli bir estetik ve pedagojik rol oynadığına dair yaygın bir kabul vardır (Botha, 2009). Dolayısıyla metafor farklı alanlarda farklı amaçlar için kullanılabilir. Örneğin, edebiyatta ve sohbette yönlendirici, haber ve bilimde bilgilendirici, reklamcılıkta, politikada ve bilimde ikna edici ve eğitimde öğretici olabilir. Bu nedenle metafor, düşünce ve iletişimde temel bir araç olarak kabul edilebilir (Steen, 2008). Bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının RPD uygulamaları I dersine yönelik algılarının uygulama öncesi ile yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak uygulama sonrası algılarının metaforlar aracılığıyla karşılaştırmalı olarak araştırılmasına odaklanılmıştır.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının Okullarda RPD uygulamaları I dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir. Bu sayede PDR son sınıf öğrencilerinin uygulama dersi öncesi ve sonrasına ilişkin algıları ve değerlendirmeleri hakkında bilgi edinilmesi ile alana katkı sunmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın bir diğer özelliği psikolojik danışman adaylarının bu konulardaki görüşlerinin belirlenmesinin yanı sıra okuldaki uygulama süreci sonrası görüşlerinde meydana gelen değişikliğe dair bir farkındalık ortaya koymasıdır.

Yöntem

Katılımcılar: Çalışma, Doğu Anadolu'da yer alan bir eğitim fakültesinin okullarda RPD uygulaması dersine kayıtlı, son sınıf, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. İlk uygulamaya toplam 35 öğrenci katılmıştır. İkinci uygulamaya ise toplam 30 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 24 tanesi hem birinci hem de ikinci araştırmaya katıldığı için kıyaslama yapılabilmesi adına bu öğrenciler ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin 9'u erkek 15'i kadındır. Araştırma etiği gereğince katılımcıların isimleri kullanılmamıştır, her bir katılımcıya kod isim atanmıştır. Bu kod isimler sırasıyla; mavigri, film kutusu, siyah, mavera, hilal, haziran, ghost, uykucu, hazal, yıldızlararası, sonya, güneş, inci, huysuz şirin, kayısı, papatya, civciv, paşa 44, koagülant, çalışkan öğrenci, bay kuş, kerem, mir, j.bond, zamanın yeganesi ve tilki'dir.

Uygulama Süreci: Çalışma 2021-2022 güz döneminde okullarda RDP uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda dersi yürüten öğretim elemanlarıdır. Okul psikolojik danışmanı adaylarından okullarda RDP uygulaması sürecini bir metaforla ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama iki kere yapılmıştır. İlki dönemin başında öğrenciler henüz dersi almadan önce ikincisi ise dönemin sonunda öğrenciler dersi aldıktan sonradır.

Veri Toplama Aracı: Metaforların nitel veri toplama aracı olarak kullanılabileceği ve zengin bulgular elde edilebileceği bilinmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buna göre, çalışma verileri 2021 yılı Eylül ve Aralık aylarında yarı yapılandırılmış olan metafor formu ile toplanmıştır. Veri toplama formunun geliştirilmesi sürecinde alan içinden iki (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık), alan dışından bir uzmandan (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme) görüşler alınmıştır. Formlar, katılımcılar tarafından 20 dakikada doldurulmuştur. Buna göre “Okullarda RPD uygulamaları dersi.....gibidir çünkü.....” şeklinde formlar hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi : Çalışmadan elde edilen veriler tümevarımsal bir yaklaşımla içerik analizine tabi tutulmuştur (Patton, 2002). Bu analiz türünde kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır (Baltacı, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizi yaparken bütün veriler toplanmadan önce, sınırlı sayıda veri kümesinin detaylı bir analizini yaparak çalışmaya başlamak ilgilenilen gerçeklik hakkında iyi bir kavrayış sağlamaktadır (Silverman, 2018). Bu sebeple bu çalışma kapsamında öncelikle toplanan verilerin bir kısmı ayrıntılı olarak okunmuştur. Ardından tüm veri satır satır okunmuş ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli boyutlar belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Böylelikle öğretmen adaylarının yorumlarını içeren ifadeler ile ilgili kodlar oluşturulacak ve elde edilen kodlar temalar altında birleştirilmiştir (Saka, 2019). Bu süreçte oluşturulan kodlar ve temalar sürekli olarak gözden geçirilmiştir (Silverman, 2018). Araştırmanın sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak için okul psikolojik danışmanı adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, aday psikolojik danışmanların RPD uygulamaları I dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemek ve RPD uygulamaları I dersi öncesi ve sonrasına ilişkin algılarında meydana gelen değişimi karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde aday psikolojik danışmanların uygulama öncesindeki algıları/bakış açıları; teoriden uygulamaya, büyümeye gelişmeye hazır, kaygılı ve korkulu iken uygulama sonrasında ise; mesleğe hazırlık, büyümek ve gelişmek, kaygılardan kurtulmak şeklinde bir değişime uğradığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde aday psikolojik danışmanlar okullarda RPD uygulamaları dersine yönelik algılarını ilk adım/ilk basamak, kuşun ilk uçuşu, hasat, yeni yeşeren ağaç, prova, müsabaka öncesi antrenman, denize alışan balık, yeni yerler keşfetmek için çıkılan yol gibi metaforlarla açıkladıkları görülmektedir. Genel olarak katılımcıların RPD uygulamaları dersine farklı bakış açıları ile birlikte farklı metaforlar yükledikleri görülmektedir.

Araştırmada, katılımcıların okullarda RPD uygulamaları dersine yönelik algılarının, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında farklılaştığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okullarda RPD uygulamaları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencileri, metafor

Kaynakça

- Arslan, Ü. (2016). Issues of ethics training in Turkish counselor education as associated with accreditation, certification, and licensure. University of Montana.
- Arslan, Ü., & Sommers-Flanagan, J. (2018). The new stage of the Turkish counseling system: Explosive growth (2000 to the present). *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 46(2), 115-128.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162 <https://easriv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/14846/14846.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Atıcı, M., & Çam, S. (2013). Okullarda PDR uygulamaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 106-119
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim online*, 8(2), 439-456.

- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4).
- Demir, S., Düşünceli, B., Ertuna, L., & Çolak, T. S. (2022). Determining the levels of Professional competence of counsellor candidates in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 1-17.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 57-67. doi:10.1023/A:1005474126819
- Doğan, S. (2022). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte Ney (Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde) Metaforu ile Telkin 1. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2022, 12(1), 87-105, doi: 10.23863/kalem.2021.201
- Elmalı, Ş. & Balkan Kıyıcı, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1706-1718.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 187-197.
- Korkut-Owen, F., & Yerin Güneri, O. (2013). Counseling in Turkey. Hohenshil, T. H., Amundson, N. E., & Spencer, G. N. (Eds.), *Counseling Around the World: An International Handbook*, (pp. 293-302). Alexandria, VA: American Counseling Association
- Mete, Y. A. (2013). Okul uygulaması dersine yönelik öğretmen adayı, öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları metaforlar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(2), 249-274.
- Ministry of National Education. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği [Guidance and psychological counseling service regulation of the Ministry of National Education]. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Nelson, K. W. & Jackson, S. A. (2003). Professional counselor identity development: A qualitative study of Hispanic student interns. *Counselor Education & Supervision*, 43, 2-14
- Özgüven, İ. E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1, 4-15.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim online*, 7(3), 726-737.
- Özyürek, R. (2019). Psikolojik danışman eğitimi ve mesleğin profesyonel kimlik gelişimi için gereksinim duyulan yasa ve yönetmelik düzenlemeleri [Counselor education and professional identity development for the profession required laws and regulations]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* [Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal], 9(54), 883-911
- Poyrazlı, S., Doğan, S., & Eskin, M. (2013). Counseling and psychotherapy in Turkey: Western theories and culturally inclusive. In R. Moodley, U. P. Gielen, & R. Wu (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context* (pp. 404-414). New York, NY: Routledge
- Saki, V., & Şahin, M. (2020). Examining the experiences of counselor trainees towards practices in individual counseling practicum course. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 110-123.
- Spruill, D. & Benshoff, M. B. (1996). The future is now: Promoting professionalism among counselor training. *Journal of Counseling and Development*, 74, 468-472.
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and symbol*, 23(4), 213-241.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Taşkesen, S. (2018). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin okul uygulamaları dersinden beklentileri üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 826-841. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/604000>
- Ültanır, E. (2005). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2007) file:///C:/Users/nlgn/Desktop/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf

- Yüksek Öğretim Kurulu (2018a). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Yüksek Öğretim Kurulu (2018b). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf.
- Arslan, M. M. (2017). Adayların yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulamasına yönelik farkındalıkları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1017-1026.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Çetinkaya, E., & Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(2), 561-571.
- Elmalı, Ş. & Balkan Kıyıcı, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1706-1718.
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194.
- Silverman, D. (2018). Nitel verileri yorumlama. E. Dinç (Ed.), *Veri analizi* (Dinç, E. Çev.) içinde (s.153-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Methodical Discussions on the Use of Tricky Topics Methods for the Focus Group Discussions with Counseling Students

Özlem Erden Başaran
TED Üniversitesi

Hilal Seda Yıldız
TED Üniversitesi

Merih Uğurel Kamlı
TED Üniversitesi

S. Burcu Özgülük Üçok
TED Üniversitesi

Problem

Focus group discussion as a qualitative data collection strategy has unique characteristics (Kitzinger, 1995). This moderator-led small group discussion technique aims to unpack participants' perspectives on particular cases or phenomena. Moreover, one of the most advantageous characteristics of the focus group interview is that it has the potential to be merged with other data collection techniques to enrich the data (Colucci, 2007). The other most salient advantage of the focus group discussions is that participants, data collectors, moderators, and observers can individually or collaboratively contribute to both the methodological and phenomenological development of the research by reflecting on the data collection process. This characteristic of reflection sharing enables participants to revisit their ideas about the data collection process and researchers with varying roles to improve the ongoing data collection and analysis process (Seal et al., 1998).

Given these advantageous characteristics of focus group discussion, this study discusses the methodological implications of our recent project that used the salient characteristics of focus group discussions in an attempt to explore the opinions of junior and senior students studying in the Department of Psychological Counseling and Guidance on online psychological counseling. In this study, we used Tricky Topics (TTs) to collect enriched data and allocated additional time for reflections on the overall experiences of participants and research team members with varying roles.

The TTs technique is an exploration process rather than a structured interview (Cruz et al., 2016). When implementing TTs, it is important to determine Threshold Concepts (TCs). According to Meyer and Land (2003), TCs are defined as obstacles preventing students from understanding a concept more deeply or moving to the next stage in a subject. For a situation to be TC, it must have one or more of its transformative, irreversible, unifying, limited, and problematic features. The TTs technique, on the other hand, is a collective application used to determine the TCs on certain issues and identify possible solutions.

Using the TTs method, this exploratory case study investigates counselor trainees' perspectives on the obstacles, ethical issues, and potential solutions to online counseling. The TTs data collection method is essential for enabling future psychological counselors and stakeholders to collaborate closely, explore new ideas, and develop solutions that meet their needs in online psychological counseling practice. In addition, participants engage in collaborative dialogue and co-create actionable steps to advance TT-based online counseling.

This study provides important insights into how counseling students perceive the increasing demands of people for online counseling in Turkey and throughout the world due to COVID-19. In recent studies, the majority of professionals have addressed this issue from the perspectives of mental health professionals and clients (Aslan et al., 2021; Erzen, 2021). Only a few studies examined the online counseling experiences of students, who are also service providers and receivers. For example, Kocyigit et al. (2021) and Kiye (2021) investigated the online counseling experiences of COVID-19-affected students. This study investigates students' evaluations of obstacles, ethical issues, and proposed solutions to the obstacles they encountered. Our study contributes to the online counseling literature and, provides heuristic values to counseling trainees and counselors by allowing them to reflect on their practices through reflecting their and others' online counseling experiences with the help of The Tricky Topics (TT) data collection method. The originality of the study can be summed up as methodological contributions with the use of the TT technique as an engaging and self-reflective data collection technique, conceptual contributions to counselor capacity building and counselor training programs, and methodological contributions to the qualitative inquiry.

Method

The design of this study is a two-phase Exploratory Case Study. In this two-phase exploratory study, the TT data collection technique was used. TT data collection technique allows future psychological counselors and stakeholders to collaborate closely and explore new ideas and build solutions that fit their requirements in online psychological counseling practice. Participants engaged in collaborative discourse and co-created practical measures to progress online counseling using the TT approach. We anticipated that both the way of collecting the

data and the sequential analyses are unique for the aim of this study. In the first phase of the study, we administered a small demographic survey to determine how many of the 130 junior and senior students in the Department of Psychological Counseling and Guidance have provided online counseling within the scope of their Practicum in Individual Counseling course. Later, we communicated with those who provided online counseling (50 participants) in their counseling practicum course, to get their consent to participate in the focus group process. Those who consented were randomly assigned to one of the five Tricky Topics groups with a maximum of five participants.

For each focus group discussion, we assigned a moderator researcher and an observer researcher. Three 30-minute sessions were organized with 15-minute breaks. The main role of the moderator was to explain the key concepts of the TTs technique, whereas the observer recorded the group dynamics and the non-verbal communication cues of the participants. In the first session, participants were given preliminary information about the TTs and TCs techniques, and they were guided to determine a topic about online psychological counseling. In the second session, they determined the threshold concepts. In the last session, they developed possible solutions. Lastly, we conducted two reflection sessions where participants, a moderator, and an observer were involved.

The research team thematically analyzed the data collected about the data collection process with TTs methods and reflection sessions. During this session, we used the voice recordings of the reflection session and observers' notes. The other data sets collected about the initial online counseling experiences of the participants were not actively used in the study because they were about the obstacles they encountered during online counseling sessions. Yet, when necessary, the research team revisited the findings of the actual research to understand when and where participants provided divergent and mutual responses about the online counseling process.

Expected Results/Outcomes

Based on thematic analysis of reflection sets and observation notes, we found three overarching themes:

1. **Solidarity development:** When participants were asked to mention their online counseling experiences, they listed the challenges of online counseling. They used expressions such as "I feel the same; I agree with you" to indicate that they had similar experiences during online counseling. Moreover, they indicated that they in the discussion groups developed a sense of solidarity that was structured around experiencing similar obstacles.
2. **Professional awareness about their changing roles:** Participants indicated that TTs enabled them to think about how their roles were destined to change when there was a significant cause such as the COVID-19 pandemic and they realized that their professional roles should be open to change. Moreover, they considered alternative ways of developing their self and professional identity.
3. **Changes in their roles during the discussion:** The observations indicated that each participant began the discussion with a certain role based on their manifested personality. However, the roles that they assigned themselves slowly changed to engage more with the others in the group. Dominant leadership roles or timid behaviors were eradicated as they noticed the similarity of their experiences in online counseling.

Keywords: Focus group interviews, tricky topics, qualitative inquiry, counseling

References

- Aslan, Ş., Akşab, G., Korkmaz, K., Türk, F. & Hamamcı, Z. Çevrimiçi grupla psikolojik danışmada yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 207-239.
- Colucci, E. (2007). "Focus groups can be fun": The use of activity-oriented questions in focus group discussions. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1422-1433.
- Cruz, S., Lencastre, J. A., Coutinho, C., Clough, G., & Adams, A. (2016). Threshold concepts vs. tricky topics-exploring the causes of students' misunderstandings with the problem distiller tool. In *Proceedings of CSEDU 2016, 8th International Conference on Computer Supported Education* (Vol. 1, pp. 205-215). SCITEPRESS—Science and Technology Publications.
- Erzen, E. (2021). COVID-19 salgını sürecinde psikolojik danışmanlık. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 332-374.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.

- Kiye, S. (2021). Dijitalleşme sürecinde çevrimiçi psikolojik danışma. *Sosyal Bilimlerde Uluslararası Dijital Dönüşüm Konferansı Tam Metin Bildiri Kitabı*, 2, 226-234.
- Koçyiğit, M., & Erkan Atık, Z. (2021). COVID-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: #evdekal deneyimi. *Baskent University Journal of Education*, 8(1), 284-308.
- Meyer, J., & Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines* (pp. 412-424). Edinburgh: University of Edinburgh.
- Seal, D. W., Bogart, L. M., & Ehrhardt, A. A. (1998). Small group dynamics: The utility of focus group discussions as a research method. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2(4), 253.

Farklı Ülkelerde 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Açısından Okullar Arası Farkların İncelenmesi

Metehan Güngör
Türk Havacılık ve Uzay Sanayii

Ergül Demir
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

TIMSS, IEA tarafından 1995 yılından beri 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin katılımıyla ve 4 yıllık periyotlarla uluslararası düzeyde yürütülen geniş ölçekli bir eğitim araştırmasıdır. Bu çalışmada öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki başarılarının standart testlerle ölçülmesinin yanı sıra öğrenci başarıları ile ilişkili duyuşsal özellikleri, okul ortamı ve öğretmen özellikleri de ölçülmektedir.

TIMSS uygulamalarında ölçümlenen alanlardan biri matematik başarısıdır. Matematik hem bir dil hem de bir düşünme biçimi olarak diğer bilim alanlarının temelini oluşturmaktadır. Gerçek hayat problemlerinin giderek artan karmaşıklığı göz önüne alındığında, matematiksel modelleme, simülasyon, kontrol ve optimizasyonu etkin bir şekilde kullanma becerisinin dünyanın teknolojik ve ekonomik gelişiminin temeli olacağı açıktır. Bu sebeple matematik, ülkelerin eğitim programlarında önemli bir yere sahiptir. Becerilerin güncellenmesi ve geliştirilmesi sürecinde en önde okulların olacağı, dönüşüme öncülük edecekleri açıktır. Bu nedenle, matematik okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, okullarda verilen matematik eğitiminin amaçları içerisinde de doğrudan ya da dolaylı şekilde yer almaktadır.

Okulların kendi içerisinde benzeşik yapıda olması, matematik başarısı açısından okullar arasında başarı farklılıklarının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu farklılıklar, öğrenci başarı düzeylerindeki gözlenen varyansın kaynaklarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilmektedir. Diğer taraftan bu farklılıkların beklenenin üzerinde olması durumu, eğitimde fırsat eşitsizliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir. Bu kapsamda okullarda verilen eğitimlerde, amaçlanan beceriler açısından öğrenciler arası farkların, okullar arası farklar da dikkate alınarak değerlendirilmesi, daha derinlemesine çözüm üretebilme imkânı sağlayabilmektedir.

Eğitim sisteminde öğrencilerin okullarda kümelenmiş olması örneğinde olduğu gibi yuvalanmış yapılarda, ilgilenilen özellikler açısından ortaya çıkan varyansın incelenmesinde önerilen güçlü istatistiksel modellerden birisi HLM olarak tanımlanan çok değişkenli modellerdir. HLM ile her bir düzey ve değişken için yordayıcılık katsayıları ve standart hatalar kestirilerek hesaplama yapılabilmektedir. Ayrıca HLM’de her bir düzeyde paylaşılan varyanslar model içine alınarak kestirim yapılmaktadır. Çok düzeyli yapıya sahip olan veri setleri için bu özellikler HLM’yi kullanışlı hale getirmektedir. Sonuç olarak HLM, okullar arasındaki farklılıkların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini analiz etmek için kullanılabilecek güçlü bir tekniktir.

Alan yazında geniş ölçekli testlerin verileriyle yürütülen ve HLM analizinin yapıldığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Farklı yıllardaki, farklı sınıf düzeylerindeki Türk öğrencilerin verileriyle yapılan bazı çalışmaların bulgularına göre öğrenci düzeyinde sosyo-ekonomik durum, özgüven ve aile eğitim düzeyi değişkenleri; okul düzeyinde ise sosyo-ekonomik durum ve okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenleri matematik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkilere sahiptir. Türkiye dışında yürütülen araştırmalar da benzer bulguları sağlamaktadır.

Afana, Lietz ve Tobin’in İsrail öğrencilerinin TIMSS verileriyle yürüttükleri çalışmaya göre öğrenci düzeyinde aile eğitim düzeyi ve okul düzeyinde okulun sosyo-ekonomik durumu ile ilgili göstergelerin matematik başarısı üzerinde istatistiksel olarak manidar etkileri bulunmaktadır. İsveç’te aile eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematik başarılarının aile eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerden istatistiksel olarak manidar bir şekilde yüksek olduğu Wiberg tarafından raporlanmıştır. Norveç’te yapılan bir çalışmaya göre ise öğrencilerin matematik başarıları için ailelerinin eğitim düzeyleri önemli bir faktördür. NAEP’in raporuna göre Amerika yıllardır ırklar arası başarı farkı konusunda uğraşmaktadır ve henüz istenilen düzeye gelememiştir. Lamb ve Fullerton’un çalışmasına göre sosyo-ekonomik düzey ABD’de ve Avustralya’da öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Çalışmalarının bulgularına göre, aynı öğretmene sahip olmak dahi sınıflar arasındaki başarı farkını yeterince azaltamamaktadır. Lee ve Stankov’un PISA ve TIMSS’in farklı yıllardaki verileriyle yürüttüğü çalışmalarının sonucunda öğrenci seviyesinde özyeterlik ve özgüven değişkenlerinin matematik başarısını yordayan en önemli değişkenler oldukları raporlanmıştır. Raporlanan bulgular birlikte ele alındığında öğrencilerin matematikteki başarılarının hem kendileriyle, hem de içinde bulundukları okullarla ilgili değişkenlerden etkilendiği görülmektedir.

Bu araştırmada, TIMSS 2019 uygulamasına katılan, başarı düzey ve oransal dağılımları benzer olan 6 ülkedeki (Türkiye,  srail, Norveç,  sve , ABD ve Avustralya) 8. sınıf  ğrencilerinin matematik başarıları üzerinde okullar arası farkların istatistiksel etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda dikkate alınan araştırma sorusu; “TIMSS 2019 sonuçlarına göre Türkiye,  srail, Norveç,  sve , ABD ve Avustralya’da okullar arası fark, 8. sınıf  ğrencilerinin matematik başarı düzeylerindeki toplam varyansın ne kadarını açıklamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, farklı kültürlerde okullar arası farkların  ğrenci başarı üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla, ikincil veri analizleri ile bir ilişkisel araştırma olarak yürütülmüştür. İlişkisel araştırmalarda, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada TIMSS 2019 uygulamasına katılan altı ülkeden (Türkiye,  srail, Norveç,  sve , ABD ve Avustralya) toplam 34137 8. sınıf  ğrencisi araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Bu ülkelerin belirlenmesinde,  ğrenci sayılarının ve başarı düzeylerinin yakın olması, ayrıca TIMSS matematikteki yeterlik düzeylerine göre öğrencilerin oransal dağılımlarının yakın olması  l  tleri dikkate alınmıştır. Böylece matematik yeterlik düzeyleri açısından benzer düzeyde olan ülkelerde okullar arası farkların değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

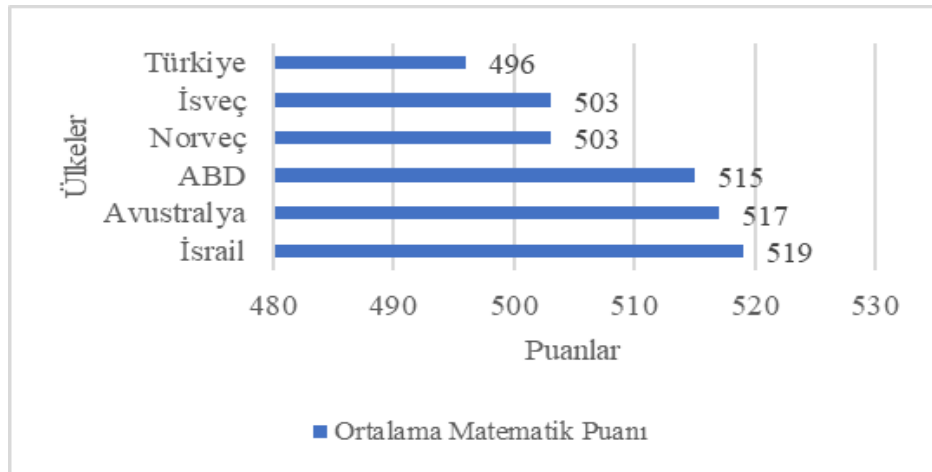
TIMSS uygulamasında öğrencilerin başarılarının davranış göstergelerini oluşturmak üzere dört farklı yeterlik düzeyi (ileri, üst, orta ve alt) tanımlanmaktadır. Tanımlanan yeterlik düzeylerine göre öğrencilerin ilgili alanda (matematik ya da fen) neleri somut olarak yapabildikleri ifade edilmektedir. TIMSS uygulamasında puanlar 500 ortalama değer ve 100 standart sapma ile hesaplanmaktadır. Puanlamada taban puan 400’d r. Puanı 400’ n altında olan öğrenciler ise alt düzeye erişemeyen öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020). 8. sınıf düzeyinde hem matematik hem fen alanlarında her bir yeterlik düzeyinde %0 ile %25 arasında  ğrenci oranı olan, yani yeterlik düzeyleri aralıklarında yakın ve görece dengeli oranda dağılım olan 6 ülke araştırma için özellikle seçilmiştir.

Tablo 1’de örnekleme dâhil ülkelerdeki okul ve  ğrenci sayıları, Grafik 1’de ise TIMSS 2019 uygulamasında bu araştırmanın örnekleminde yer alan ülkelerin 8. sınıf ortalama matematik başarı puanları verilmiştir (Mullis, vd., 2020).

Tablo 1.

Örnekleme Dâhil Edilen  lkelerdeki Okul ve  ğrenci Sayıları

�lke	Okul Sayısı	�ğrenci Sayısı
Türkiye	181	4077
�srail	157	3731
Norveç	157	4575
�sve�	150	3996
ABD	273	8698
Avustralya	284	9060



Grafik 1. Örnekleme dâhil edilen ülkelerin TIMSS 2019 ortalama matematik başarı puanları

Tablo 1'e göre araştırmada verileri kullanılan ülkelerdeki okul sayıları 150 ile 284, öğrenci sayıları 3731 ile 9060 arasında değişmektedir. Grafik'te görüldüğü üzere ortalama matematik başarı puanları 496 ile 519 arasında değişmektedir. Bu puanlar orta yeterlik düzeyini göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yürütülen ikincil veri analizleri, TIMSS 2019 öğrenci ve okul anketleri ile elde edilen verilerdir. Bu verilere internet üzerinden <https://timss2019.org/international-database/> adresinden erişilebilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya dâhil edilen altı ülkede de 8. sınıf öğrencilerin matematik puanlarındaki değişimin bir kısmı okullar arası farklılıklarla ilişkilendirilebilmektedir. Bu ülkelerde okullar arasında öğrenci başarıları açısından manidar farklılıklar gözlenmektedir.

Okullar arası başarı farklarının görece yüksek olduğu ülkelerden biri olan Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği bağlamında bu farkların azaltılması konusunda çalışmaların eğitim politikalarına katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışmada da ülkemizde matematik başarısı açısından okullar arası farklar görece yüksek (%39) çıkmıştır. Bu bulgu benzer başkaca araştırmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir. PISA 2003 uygulaması sonrasında paylaşılan rapora göre Türkiye, okullar arası matematik başarı farklılıkları konusunda ilk sırada yer alırken, Norveç ve İsveç gibi ülkeler bu konuda en alt sıralarda yer almaktadır. Yine bu rapora göre ABD ve Avustralya okullar arası matematik başarı farklılıkları konusunda OECD ortalamasına (%33.6) yakın bir değere sahiptir. Ancak bu çalışmanın bulgularına göre ABD, araştırma örneklemindeki ülkeler arasında en yüksek (%63) okullar arası değişkenliğe sahip ülkedir.

Bu çalışmanın bulguları, başarı düzeyleri benzer olsa da okullar arası farkların farklı ülkelerde farklılaşabileceğini göstermektedir. Devam çalışmalarda gözlenen farkların kaynaklarına odaklanılması, bu kapsamda öğrenci ve okul düzeyinde başkaca değişkenlerin HLM modeline dâhil edilmesi önerilmektedir. Daha fazla sayıda ülke örnekleme alınarak, okul çeşitliliğini ülkeler arasında kontrol altına alabilecek değişkenler tanımlanarak üç düzeyli HLM modeli kurulması mümkün görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik başarısı, TIMSS 2019, hiyerarşik doğrusal modelleme, 8. sınıf, okullar arası fark

Kaynakça

- Afana, Y., Lietz, P., & Tobin, M. (2013). The relationship between school resources and grade 8 mathematics achievement: A comparison of Palestinian Authority, Israeli Hebrew and Israeli Arab schools in TIMSS 2007. *Journal of Educational Research Online*, 5 (1), 59–89.
- Berberoglu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 21–35.
- Ekmekci, A., & Carmona, G. (2014). Studying mathematical literacy through the lens of PISA's assessment framework. In C. Nicol, P. Liljedahl, S. Oesterle, & D. Allan (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA 36*, (Vol. 2, pp. 441–448). Vancouver, Canada.
- European Science Foundation (ESF). (2011). *Forward look: Mathematics and industry*. IREG, Strasbourg.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). McGraw-Hill.
- Lamb, S., & Fullarton, S. (2001). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: a comparative study of the US and Australia using TIMSS. Australian Council for Educational Research (ACER).
- Lee, J., & Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003). *The PISA 2003 assessment framework – Mathematics, reading, science, and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004). *Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Phan, H. T. (2008). Correlates of mathematics achievement in developed and developing countries: An HLM analysis of TIMSS 2003 eight-grade mathematics scores. (Unpublished dissertation). University of South California.
- Raudenbush, S. W., & Byrk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods 2*. Sage Publications.
- Suna, H. E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal S., & Aşkar, P. (2021). Türkiye’de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 143–162.
- Undheim, J. O., & Nordvik, H. (1992). Socio-economic factors and sex differences in an egalitarian educational system: academic achievement in 16-year-old Norwegian students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 36 (2), 87–98.
- Wiberg, M. (2019). The relationship between TIMSS mathematics achievements, grades, and national test scores. *Education Inquiry*, 1–16.

8-12 Yaş Öğrencilere Yönelik Pandemi Farkındalık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Durmuş Burak

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyleri COVID-19 bulaş riskinden korumak ve hastalığın yayılım hızını kesmek amacı ile dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de bir takım önlemler alınmıştır. Bu önlemler genel itibarı ile yetişkinlerin aşılınması (12 yaş üzeri çocuklar dahil), sosyal/fiziksel mesafe tanımına uyan ve temizlik kurallarının ön plana çıkarıldığı düzenlemeleri içermektedir. Ancak son mutasyonlarla birlikte COVID-19 bulaş riskinden korunmak adına çocukların ayrı bir yeri bulunmaktadır. Zira 12 yaş altı çocukların COVID-19 bulaş riskinden korunmasını sağlayacak henüz bir aşı çalışması yapılamamıştır. Dolayısıyla çocuklar için özel bir tedavi ve aşının olmaması, onları olası bulaştan korumak için en etkili yöntemi halen sosyal mesafe, sosyal izolasyon, el temizliği, genel hijyen kuralları, maske takma vb. koruyucu tedbirler olarak karşımıza çıkarmaktadır. COVID-19 sürecinin günümüzdeki ve gelecekteki olumsuz etkileri göz önüne alındığında, özellikle çocukların bu olumsuz süreçten korunabilmesinin en iyi yolunun bireysel tedbirler olduğu düşünülmektedir. Çocukların COVID-19 enfeksiyonlarından ve olumsuz etkilerinden korunabilmesi için bireysel tedbirler alabilecek yetkinliklerin kazandırılması, bunun içinde çocuklara farkındalık kazandırılması ve farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

Alanyazında COVID-19’a yönelik farkındalığın yüksek olan bireylerin, bireysel tedbirlere daha çok uygun davrandığı belirtilmekte, bu kişilerin maske, mesafe ve temizlik gibi genel korunma kurallarına uymaya özen gösterdiği belirtilmektedir (Chen vd., 2020; Karataş, 2020; Kurtuluş & Düşünceli, 2021). Dolayısıyla özellikle çocuklara yönelik farklı ölçme araçlarıyla, farklı gruplarda ve farklı zamanlarda bu olgunun sık sık ölçülmesi gerekmektedir. Bu kapsamda alanyazında genel olarak COVID-19 farkındalığını ölçebilmek için farklı araçlar geliştirilmiştir (Arpaci, Seong ve Karataş, 2020; Büyükbeşe ve Dikbaş, 2021; Bilgin, 2020). Geliştirilen bu araçlar önemli olmakla birlikte yetişkinlerin farkındalığı ölçülebilmektedir. Öte yandan bu araçlar çocukların farkındalığını ölçebilmesi açısından sınırlılık arz etmektedir. Zira şuan ki durumda çocukları COVID-19 bulaşından koruyabilecek en önemli etken farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda çocukların mevcut farkındalığını ölçebilecek yeni araçlara ihtiyaç duyulmakta ve bu araçların bulunmaması araştırmacı tarafından önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Bu çalışmada 8-12 yaş grubundan öğrencilerin genel olarak pandemi farkındalıklarını, özel olarak da COVID-19 farkındalıklarını ölçebilecek bir araç geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çalışmada aşağıda verilen sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Pandemi Farkındalık Ölçeği puanları geçerli ve güvenilir ölçmeler yapmakta mıdır?
- Pandemi Farkındalık Ölçeği puanlarının kız ve erkek çocuklar ile ilk ve ortaokul öğrenciler arasında ölçme değişmezliği var mıdır?

Yöntem

Çalışma verileri çevrimiçi yöntemlerle ulaşılabilirlik ölçütünü karşılayan 8-12 yaş grubundan 498 ilk ve ortaokul öğrencisinden elde edilmiştir. Ancak analizler öncesinde kayıp veri içerme, çoklu normal dağılım ölçütlerini karşılamama ve uç değerler oluşturma gibi nedenlerle 32 öğrenciden elde edilen veriler çalışma kapsamının dışında tutulmuştur. Bu doğrultuda çalışma katılımcılarını Türkiye’nin farklı şehirlerinde (Adana, Adıyaman, Aydın, Batman, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Konya, Mardin ve Sinop) öğrenim gören 466 ilk ve ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler iki aşamalı bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu nedenle çalışma grubu katılımcıları tesadüfi olarak iki eşit veri setine ayrılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan taslak ölçeğin oluşturulması için alanyazında farkındalık kavramı, benzer ölçme araçları incelenmiş, uzman görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda farkındalık olgusunun “Bireysel” ve “Sosyal” temaları tanımlanmış, 4 kategorili Likert Tipinde 15 maddelik bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır.

Taslak ölçekle elde edilen verilerle madde analizi, açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör (DFA) analizleri, yakınsak (benzeşim) geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin cinsiyete ve okul kademesine göre ölçme değişmezliğini sınamak için ölçme değişmezliği analizleri yapılmıştır. Öte yandan ölçeğin güvenilirliğine

yönelik kanıtlar oluşturmak için alfa katsayısının yanı sıra alfa katsayısına göre daha güçlü bir güvenilirlik değeri olarak belirtilen bileşik güvenilirlik katsayısı (CR) hesaplanmıştır.

AFA'da taslak ölçeğin faktör sayısına karar verebilmek için Horn'un (1965) önerdiği paralel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda O'Connor (2000)'ün paralel analiz için yazdığı betik kullanılarak araştırma veri setiyle aynı örneklem ve gözlenebilir değişken sayısına sahip simülasyon veri karşılıklı analiz edilmiştir. AFA'da faktör sayısı belirlendikten sonra maddelerin analizlerine geçilmiş, bu kapsamda ölçek-madde korelasyon değeri, maddenin ortak varyansa katkı oranı ve madde faktör yükleri incelenmiştir. AFA'da ulaşılan modelin yapısal olarak doğrulanması için DFA gerçekleştirilmiştir. DFA bulgularından yola çıkarak, elde edilen modelin yapısal özelliklerine ek kanıtlar sunmak amacıyla yakınsak geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yakınsak geçerliğin sınanması için ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleştirici güvenilirlik katsayısı (CR) hesaplanmıştır. Öte yandan DFA sonrasında elde edilen bulgulardan yola çıkarak ölçeğin cinsiyete ve okul kademesine göre ölçme değişmezliği özelliği gösterip göstermediği test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

AFA'da gerçekleştirilen paralel analiz bulgularına göre taslak ölçeğin tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Bu aşamada 12 maddelik tek faktörlü bir model elde edilmiştir. Tek faktörlü modelin yaklaşık olarak varyansların %44'ünü açıkladığı ve madde faktör yüklerinin .56 ile .71, maddelerin ortak varyansa katkısının .32 ile .51 ve ölçek-madde korelasyonu ise .56 ile .74 arasında değiştiği belirlenmiştir. AFA sonucunda ulaşılan 12 maddelik tek faktörlü yapısal DFA ile doğrulanmıştır. DFA'da elde edilen bulgulara göre modelin yapısı ölçütlerle göre iyi derecede uyum göstermektedir. DFA sonrasında doğrulanın yapının geçerliğine ilişkin ek kanıtlar sunabilmek için yakınsak geçerliği analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler neticesinde AVE'nin .39, CR'nin ise .88 olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre geliştirilen ölçeğin yakınsak geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca analizler sonucunda ölçeğin kız ve erkek öğrenciler açısından tam anlamıyla ölçme değişmezliği özelliği gösterdiği, ilk ve ortaokul öğrencileri arasında ise kısmi olarak ölçme değişmezliği özelliği gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, pandemi, ölçek, geçerlik, güvenilirlik, ilköğretim

Kaynakça

- Arpaci, I., Seong, M., & Karataş, K. (2021). Pandemic awareness scale (PAS): Evidence of validity and reliability in a Turkish sample during the COVID-19 pandemic. *Trends in Psychol.* <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00113-y>
- Bilgin, O. (2020). Development of coronavirus (Covid-19) awareness scale: Validity and reliability study. *Turkish Studies*, 15(6), 237-245. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44168>
- Büyükbeşe, T., & Dikbaş, T. (2021). COVID-19 awareness scale (COVFÖ) development study. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 21-40. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.858037>
- Chen, N., Zhou M., Dong, X., Qu J., Gong, F., Han, Y., et al. (2020). Epidemiological and clinical characteristics of 99 cases of 2019 novel coronavirus pneumonia in Wuhan, China: A descriptive study. *The Lancet*, 395(10223), 507-513. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30211-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30211-7)
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-15.
- Kurtuluş, E. & Düşünceli, B. (2021). Phobia (fear) of Covid 19, awareness of Covid-19 and levels of general belongingness. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 451-485. <https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.7.13.96>
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 32, 396-402.

Velilerin Okula Yönelik Algıları ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Metin Yaşar

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Okul toplumların gelişmesinde önemli bir tutan eğitim kuruları olarak ifade edilebilir. Okul, planlı programlı eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği kurumlar olarak da bilinmektedir. Okul, bireylerin mevcut potansiyellerinin geliştirilmesinde, bireylerin tüketici bir bireyden üretici bir bireye dönüştürülmesinde önemli rol üstlenmektedir. Ancak okul bu rolü üstlenirken onun bilenleri olarak okulda görev yapmakta olan okul yöneticileri, öğretmenler ve çocuklarını okula gönderen veliler de okulun üstlenmiş olduğu rolün gereğini yerine getirebilmek için sistem içinde yer almaktadırlar. Dolayısıyla da okulun kendisine yüklenmiş olan rolün gereklerini yerine getirebilmesi için aynı zaman da okulunda nitelikli olması gerekiyor. Bir okulun niteliklerinden söz ederken, okulun hedeflerini gerçekleştirmede birinci derecede sorumlu olan okul yönetimindeki kişileri kişisel nitelikleri (donanım düzeyleri), okuldaki eğitim ve öğretim etkinliklerinin birinci dereceden yürütülmesi sorumluluğunu üstlenen okulda görev yapan öğretmenlerin kendi alanlarına ilişkin sahip oldukları bilgi/beceriyle donanım düzeyleri ile okula çocuklarını okula gönderen velilerin okul yönetimi ve okulda görev yapan öğretmenlerle yapmaları gereken işbirliğinin düzeyi ve etkililiği akla gelmektedir. Bu bileşenlerin niteliklerinin istenilen düzeyde ve derecede olması genel olarak okulun üstlenmiş olduğu hedefi gerçekleştirmede önemli etken olacağı kaçınılmaz olacaktır. Söz konusu niteliklerin ilgililerde bulunması, okula devam eden öğrencilerin akademik anlamda kendilerini geliştirmelerinin yanı sıra, gerçek dünya da karşılaştıkları problemleri çözmeleri konusunda başarılı olmalarına yardımcı olacaktır.

Yukarıda ifade edilenlerin yanında okulun önemli paydaşlarından birinin veliler olduğu söylenmişti. Okulun istenilen düzeyde geliştirilebilmesi için velilerin okula yönelik algı ve tutumlarının önemli bir faktör olduğunu söylemek yanlış olmasa gerek.

Okul bileşenlerinin önemli bir unsuru olarak öğretmenler olduğu bilinmektedir. Bunun için, daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sisteminde öğretim sürecini organize eden ve örnek alınan kişi olarak, öğretmenlerin çağdaş ve nitelikli olması gerektiği (Kenar, 2013) ifade edilirken aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan gelişimlerini tamamlamalarında katkı sağlayacak olanlardır (Sarier, 2016). Bilinen bir gerçek var ki o da öğretmen nitelikleriyle öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarıyla, öğrencinin motivasyonunda, öğrencilerin derse ve okula yönelik tutumlarına yönelik önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Heck, 2008; Korur ve Eryılmaz, 2002, akt. Kaya ve Kaya, 2019).

Çocukları okula devam eden veliler, çocuklarının eğitiminde yetersi kaldıklarını bildiklerinden dolayı çocuklarını kurumsal bir yapısı olan okullara göndermektedirler. Dolayısıyla da veliler daha önce de vurgulandığı üzere, okulun asli bileşenlerinden biri konumundadır. Okulun kendine yüklenen hedefleri gerçekleştirebilmesi için velilerin de desteğini almak zorunda olduğu gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Okul-veli işbirliğinin geliştirilmesi, velilerin sosyal sermayelerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği gibi aynı zamanda okuldaki öğretmenlerin de kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı gerçeğinin (Hill ve Taylor, 2004; Fan ve Williams, 2009) yanı sıra aynı zamanda okula devam eden çocukların da akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği gerçeğini de göstermektedir (Fantuzzo, 2004).

Elbette ki velilerin okulun gelişmesine katkı sağlayabilmesi için önemli faktörlerden birisi de onların okula yönelik algılarıdır. Velilerin okula yönelik algılarını etkileyen en önemli faktörler olarak okul yönetiminde bulunan yönetici konumunda bulunan kişiler olarak okul müdürü ve müdür yardımcıları, okulun en önemli unsurlarından olan öğretmen ve öğretmenlerin nitelikleri, ayrıca okula devam eden çocukların her anlamda karşılaştıkları sorunların çözümünde ve kişisel gelişimleri ile birlikte mesleki yönelimlerinde önemli bir yer tutan rehberlik hizmetlerinin niteliği ile yine okulun genel anlamdaki niteliği en belirleyici faktörler olarak ifade edilebilir.

Eldeki bu çalışmada okula devam eden çocukların velilerinin okula yönelik algılarının ortaya çıkarılabilmesi için güvenilirlik ve geçerlik özelliğine sahip bir ölçek geliştirmek olmakla beraber geliştirilen ölçek kullanılarak genel anlamda velilerin okula yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışması olup, çocuklarını Milli Eğitime bağlı okullarda her düzeyde çocuğu olan velilerin genel anlamda okula yönelik algılarının hangi yönde ve hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkarabilecek

nitelikte geçerlik ve güvenilirliği istatistiksel olarak kanıtlanmış bir ölçek geliştirmek hedeflenmiştir. Bu çalışma bir ölçek geliştirme çabası olarak nitelendirilmiş olsa bile bilimsel araştırma süreci bağlamında bu araştırma betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar genellikle, var olan yapıyı olduğu şekliyle yansıtan, bir grubun sahip olduğu özellikleri tespit etmek için verilerin toplanarak yorumlanmasını hedefleyen araştırma olarak (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) bilinirken, ölçek geliştirme ise ölçülmesi amaçlanan özelliğin yapısının en iyi şekilde ortaya çıkarılması ve işe vuruklaştırılması için bir araç oluşturulması (Erkuş, 2014) şeklinde ifade edilebilir.

Bu araştırma kapsamında yer alan çalışma grubu Ege Bölgesinde yer alan bir ilimizin il merkezi, ilçeler ve köylerdeki, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının her kademesinde öğrenim görmekte olan çocukların velilerinden oluşan ve gönüllülük esasına dayalı olarak 1658 kişiden oluşmuştur. Çalışma grubunda yer alan velilere, velilerin çocuklarının öğrenim gördüğü okullardaki okul yönetimi ve öğretmenler yardımıyla ulaşılarak örneklem oluşturulmuştur.

Ölçme Aracının Oluşturulması

Velilerin okul yönetimine ilişki algıları, öğretmenlere yönelik algıları, rehberlik hizmetlerine yönelik algıları ve genel anlamda okula yönelik algıları alt boyut olarak belirlenmiştir. Öncelikle, 50 kişilik bir veli grubuna yukarıda belirtilen 4 alt boyutla ilgili olarak ne düşündüklerini (beklentilerini) belirten ifadeleri yazılı olarak belirtmelerini istenmiştir. Velilerin yukarıda belirtilen dört faktöre ilişkin düşüncelerini içeren ifadeler toplandıktan sonra, ölçek taslak maddeleri oluşturulmuştur. Taslak ölçekte yer alan maddelerinin dil bakımından düzenlenmesinden sonra okullarda görevli yönetici ve öğretmenden oluşan 20 kişilik bir gruba ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen özellikler için uygun olup olmadığına dair görüşlerini “uygundur” ya da “uygun değildir” şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Bu uygulama ile ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Ölçek maddeleri Likert tipi beşli derecelendirme yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin seçenekleri “kesinlikle katılmıyorum”(1), “Genellikle katılmıyorum”(2), “Katılmıyorum”(3), Genellikle Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Ölçülmesi planlanan niteliği geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilmek için öncelikli olarak ölçme aracının geçerli ve güvenilirlik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada geliştirilmeye çalışılan “velilerin okula yönelik algıları” temalı ölçeğin de geçerlilik özelliğini sağlayabilmek için ilk önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) daha sonra da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulamasının gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002; Doğan ve Başokçu, 2010). Çalışma için AFA ve DFA analizinde çalışma grubundaki 1658 kişilik örneklem grubundan 1000 kişiden elde edilen veriler AFA için geriye kalan 658 kişiden elde edilen veriler ise DFA için kullanılarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukları okula giden ya da gidecek olan bütün velilerin tek bir hedefi söz konusudur; bu hedef, çocuklarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel anlamda geliştirebilecek ve onların geleceğinde olumlu kazanımlar sağlayabilmelerini gerçekleştirebilecek nitelikli okullara çocuklarını göndermektir. Dolayısıyla velilerin çocuklarını gönderecekleri okulların niteliklerini araştırdıktan sonra kendi hedeflerinin gerçekleştirilebileceğini algıladıkları okullara çocuklarını göndermeye çalışmaktadırlar. Yani velilerin okula yönelik algıları onların çocuklarını gönderecekleri okulu belirlemede etkili olduğu söylenebilir. Velilerin okula yönelik algılarına bakıldığında okul yönetimi, okuldaki öğretmenlerin niteliği, okulda verilen rehberlik hizmetleri belirleyici faktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

Hem yönetim anlayışı bakımından, hem öğretmen nitelikleri bakımından ve de rehberlik hizmetleri açısından yeteri düzeyde birikime, donanım ve bu uygulama becerisi gösteren okulun öğrencileri her anlamda potansiyelini ortaya çıkarabilecek okullar bir cazibe merkezi olacaktır. Bunun için de okulun veliler üzerinde olumlu yönde bir algı oluşturmaları gerekiyor. Çünkü, okulların bir eğitim kurumu olarak ayakta kalabilmesi için asli unsuru olarak kabul edilen öğrencilere ihtiyacı var. Öğrencileri de okula gönderecek olan velilerdir. Velilerin, çocuklarını hangi okula göndereceğini belirleye faktör ise velinin okula yönelik oluşturduğu algıdır. Bunun için de okulların varlıklarını sürdürebilmeleri için yönetim kadrosu, öğretmen nitelikleri ve rehberlik hizmetleri bakımından velilerin beklentilerini karşılaması gerekiyor.

Anahtar Kelimeler: Ölçek geliştirme, okul, veli, algı

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2002) Faktör Analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Doğan, N. & Başokçu, T.O. (2010). istatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler* (2. baskı) Pegem Akademi: Ankara.
- Fan, W. ve Williams M. C. (2009). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480
- Hill, E. N. & Taylor, C. L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Psychological Science*, 13(4), 161-164
- Kaya, V. H., & Kaya, E. (2019). The relationship between the perceptions of students towards school, science teacher and science class and science achievement during their middle school education. *Ihlara Journal of Educational Research*, 4(1), 18-36.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.

Türkiye’deki Üniversitelerde Öğrenim Görmekte Olan Türk Öğrencilerinin Sığınmacı ve Göçmenlere Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Metin Yaşar
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmada Türkiye’de öğrenim görmekte olan Türk Üniversite öğrencilerinin, sığınmacı ve göçmenlere yönelik tutumlarının hangi yönde ve hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bir ölçek aracı geliştirmenin yanı sıra üniversite öğrencilerinin bazı özellikleri bakımından sığınmacı ve göçmenlere ilişkin tutumlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Göç kavramı yüz yılımızın öne çıkan önemli kavramlarından biridir. Özellikle içinde yaşamış olduğumuz yüz yılın ikinci yarısından itibaren çok hızlı bir şekilde gelişen küreselleşme ile birlikte hiç olmayacak kadar önemli bir hale gelerek ön plana çıktığı görülmektedir. Göç, kişilerin ekonomik, dini, siyasi ve sosyal nedenlerden dolayı yerleşmek amacıyla bir yerden başka bir yere gitme hareketin verilen ad olarak bilinirken, söz konusu yer değiştirmeye ilişkin hareketlilik yurt içinde olduğu takdirde “iç göç”, hareketlilik ülkeler arasında gerçekleşiyorsa da “dış göç” ya da “uluslararası göç” olarak nitelendirilmektedir. Göç bireylerin ya da grupların ya da grupların bir yerden bir başka yere gitmeleri, gidilen yerde yaşamlarını belli bir süre sürdürmeleri olarak da ifade edilebilir (Çakır, 2011). Birleşmiş Milletlere göre de göç şöyle tanımlanabilir, göç, kişinin köken yerinden başka bir yere giderek orada kalıcı olarak yerleşmesi ve böylece ikamet yerinin değişmesi durumunu ifade etmektedir (Kaypak ve Bimay, 2016). Göçlerin ortaya çıkma nedenleri dört faktöre bağlanabilir; bunlar sırasıyla, doğal nedenler, siyasal ve dinsel nedenler, sosyal ve kültürel nedenler ve de ekonomik nedenlerdir (Kaypak ve Bimay, 2016). Dolayısıyla yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı göç etmek durumunda kalan kişiler ise göçmen olarak nitelendirilmektedir. Ancak bazen göçmen kavramı yerine mülteci kavramı kullanıldığı da görülmektedir.

Sosyo kültürel etkisi: Türkiye’ye ister legal anlamda ister illegal anlamda giriş yapan milyonlarca kişinin, farklı kültür ve sosyal çevrede yetiştikleri ve yetiştikleri bu çevrelerden koparak gelen göçmen, mülteci veya sığınmacıların, Türkiye’ye geldiklerinde kendi kültürlerinden farklı bir kültüre geldiklerini görmeye başlıyorlar. Dolayısıyla Türkiye’ye geldikten sonra bu gelen inanlara düzenli sistematik bir oryantasyon programı uygulanmadığından dolayı, içinde yaşadıkları ülkenin, şehrin, mahallenin ve en yakınındaki yerli komşularıyla büyük bir uyum sorunu yaşamaları kaçınılmaz hale gelmektedir. Yaşanan sorunlardan dolayı zamanla istenmeyen göçmen, sığınmacı veya mülteci durumunda düşmektedirler.

İç ve Dış güvenliğe etkisi: Türkiye’ye farklı ülkelerden yasal anlamda girişler söz konusu iken buna karşılık herhangi bir nedenden dolayı ülkeye girişlerinin uygun olmayacağı kişilerinde ülkeye yasal yollardan girmek yerine illegall yani yasal olmayan yollardan girme teşebbüsleri söz konusu olmaktadır. Bu durum da Türkiye açısından başka sorunlara neden olabilmektedir. Özellikle sınır kentlerinde insan kaçakçılığının yaşanmasına neden olmaktadır. Bunun dışında ülkeye giren kişilerin özellikle belli başlı kentlerin demografik yapısını değiştirebilecek noktaya gelme olasılığı mevcut olup bunun belki de gelecekte genel anlamda ülkenin bit takım sorunlar yaşamasına neden olabileceği veya ülke güvenliğini tehdit edebileceği düşünülebilir.

Siyasi etkileri: Sığınma hareketlerinin Türkiye üzerindeki siyasal etkileri iki türlü olmaktadır. Birincisi sığınmacıların Türkiye’ye girişiyle birlikte kendilerine uygulanan idari ve adli prosedürlerle ilişkili, diğeri ise Türkiye’nin Uluslararası kamuoyu tarafından baskı altına alınmasıyla ilişkilidir. Sığınmacılar, karışıklı suçlar nedeniyle adliyelerde iş yoğunluğunun artmasına neden olmaları yanında, sığınma sistemine erişmede yaşadıkları sorunlar nedeniyle de Türkiye’yi uluslararası mahkemelerle karşı karşıya getirebilmektedirler (Deniz, 2015)

Ekonomik etkileri: Sığınmacıları Türkiye üzerindeki bir başka etkisi ise ekonomik açıdan ele alınabilir. Türkiye’ye giriş yapan sığınmacıların genel olarak genç nüfus olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla da bu genç nüfusun ve onların ailelerinin geçimlerini sağlayabilmeleri adına ekonomik sistemde kendine bir yer edinme çabaları söz konusudur. Ekonomi sisteminde kendilerine yer bulabilmeleri için mutlaka ekonomi sistemi içinde çalışan Türk vatandaşlarına karşı avantajlı hale gelebilmek için, Türk vatandaşlarının almış oldukları ücretlerden daha düşük ücret talep ederek sistem girme konusunda kendilerine göre büyük bir avantaj sağlamaktadırlar. Hal böyle olunca da Türk vatandaşlarının istihdam edilecekleri iş yerlerinde Türk vatandaşlarına göre daha ucuz iş gücü konumundaki olan sığınmacıların kaçak olarak çalıştırılma durumları söz konusu olmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma öncelikli olarak Türkiye’de Üniversitede öğrenim görmekte olan Türk vatandaşı öğrencilerin son yıllarda sayıları milyonlarla ifade edilmeye başlanan göçmen, sığınmacı-mültecilere yönelik tutumlarının ne olduğunu ve bu tutumları ortaya çıkarabilecek nitelikte güvenilir ve geçerli ölçümler verebilecek bir ölçme aracı geliştirmek, geliştirilen ölçme aracını kullanarak üniversite öğrencilerinin göçmen, sığınmacı-mültecilere yönelik olan tutum düzeylerinin demografik özellikleri bakımından karşılaştırmalarını hedefleyen bir çalışmadır. Bu çalışma bir ölçek geliştirme çabası olarak nitelendirilmiş olsa bile bilimsel araştırma süreci bağlamında bu araştırma betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar genellikle, var olan yapıyı olduğu şekliyle yansıtan, bir grubun sahip olduğu özellikleri tespit etmek için verilerin toplanarak yorumlanmasını hedefleyen araştırma olarak (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) bilinirken, ölçek geliştirme ise ölçülmesi amaçlanan özelliğin yapısının en iyi şekilde ortaya çıkarılması ve işe vuruklaştırılması için bir araç oluşturulması (Erkuş, 2014) şeklinde ifade edilebilir.

Bu çalışma kapsamındaki örneklem hali hazırda üniversitede öğrenim görmekte olan çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılabilecek 300-400 lisans öğrencilerinden oluşturulacak bir gruptan oluşturulacaktır.

Bu çalışmada geliştirilecek olan ölçek için öncelikle küçük (40-50 kişilik) bir gruba sığınmacılarla ilgili olarak düşüncelerini küçük ifadeler kullanarak yazmaları istenecek daha sonra bu grubun yazmış oldukları ifadelerden hareket edilerek ölçek maddelerinin yazılması aşaması gerçekleştirilecektir. Daha sonra da yazılan ölçek maddelerinin dil bakımından kontrol edilmesi için bir alan uzmanına incelletirildikten sonra olası düzeltilmeler söz konusu ise düzeltilmeler yapıldıktan sonra ölçek taslak olarak çoğaltılıp araştırma kapsamında yer alan çalışma grubuna uygulanacaktır.

Uygulamadan elde edilen ölçme sonuçları üzerinde sorulacak olan sorulara bağlı olarak da Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulamalı Faktör Analizinin yanı sıra tek değişkenli ve çok değişkenli istatistikler kullanılarak ölçek geliştirme işlemi gerçekleştirilerek

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak bu çalışmada, özellikle son yıllarda ülkemizde sayıları milyonlarla ifade edilen yoğun bir sığınmacı hareketliliği yaşanmaktadır. Dolayısıyla farklı ülkelerden farklı sosyo-ekonomik yapıdan farklı kültürlerden gelen bu insanların geldikleri ülkemizde sosyo kültürel, İç ve Dış güvenliğe etkisi, siyasi ve ekonomik yapı üzerinde bir takım etkilerinin ortaya çıkması kaçınılmaz gibi görünmektedir. Hal böyle olunca da kendi vatandaşlarımızın bu durumlardan birçok bakımından olumsuz anlamda etkilendikleri / etkilenecekleri gerçeğini de göz ardı etmek mümkün değildir. Bu durum da ister istemez kendi vatandaşlarımızla dışarıdan legal veya illegal yollarda ülkemize giren kişiler arasında bir takım çatışmaya neden olabileceği olası bir durumdur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, sığınmacı, göç, göçmen, ölçek geliştirme, AFA/DFA

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Çakır, S. (2011). Türkiye’de Göç, Kentleşme/Gecekondu Sorunu ve Üretilen Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 209-222.
- Deniz, O., (2015) 1990 Sonrasında Türkiye’ye Yönelen Sığınma Hareketleri ve Etkileri, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler* (2. baskı) Pegem Akademi: Ankara.
- Kaypak, Ş. & Bimay, M. (2016). Suriye Savaşı Nedeniyle Yaşanan Göçün Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Etkileri: Batman Örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 84-110. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid/issue/29813/320658>
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler* (2. baskı) Pegem Akademi: Ankara.
- Kaypak, Ş. & Bimay, M. (2016). Suriye Savaşı Nedeniyle Yaşanan Göçün Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Etkileri: Batman Örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 84-110. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid/issue/29813/320658>

Ortaokul Öğrencileri için Bireysel Yenilikçilik Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Osman Mutlu

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Güliz Aydın

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Yenilikçilik; bilimin ve teknolojinin kullanılması sonucu yaratılan bir ürün, süreç veya hizmet olarak tanımlanmaktadır (Keinänen vd., 2018). Yenilikçilik sayesinde üretilen yeni ürünlerin ve süreçlerin ekonomilerin ayakta kalmasını sağladığı belirtilmektedir (Gülhan, 2016). Günümüz öğrencilerinin; yaratıcılık, takım çalışması, yenilikçi düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazanmalarına olan ihtiyacın arttığı söylenebilir. Yenilikçilik (İnovasyon) üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; 1976 yılında Kirton tarafından ortaya atılan kuram ile bireyler yenilikçiler ve adapte olan bireyler olarak iki farklı profilde tanımlanmıştır (Kirton, 1976). Yenilikçilik veya yenilik üreten bireyler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklı alt boyutlar (beceriler) içeren çalışmalar görülmüştür. Scott ve Bruce (1994) yenilikçi davranışları birbirleriyle etkileşim içinde olan dört alt boyutta incelemiştir. Buna göre yenilikçiliğe ait davranışlar için bireysel özellik, liderlik, çalışma grubu ve yenilikçilik için iklim olmak üzere dört farklı boyut önerilmiştir. Bu modelde yenilikçilik, bireylerde çeşitli davranışlar geliştirmek için fikirlerin oluşturulmasını ve uygulanmasını içeren bir süreç olarak ifade edilmiştir. Bazı bireylerin bu süreçte yenilikçilik için gerekli bütün davranışları gösteremedikleri ama bazı bireylerin ise yenilik oluşturmak için süreçte gerekli bütün davranışları daha iyi şekilde sergileyebildikleri ifade edilmiştir. Kleysen ve Street (2001) tarafından yenilikçiliğe yönelik davranışlar için beş alt boyuttan oluşan bir model ortaya atılmıştır. Bu alt boyutlar; fırsatların keşfedilmesi, üretkenlik, biçimlendirici inceleme, şampiyonluk ve uygulamadır. Hurt ve diğerleri (1977) tarafından bireysel yenilikçilik davranışları üzerine yapılan çalışma, Kılıçer ve Odabaşı tarafından 2010 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır (Kılıçer & Odabaşı, 2010). Bu ölçekte yenilik üretecek bireylerin özellikleri yerine, yenilik benimsemeye yönelik özelliklere odaklanıldığı söylenebilir.

İşletmelerdeki yenilikçi davranışları belirlemeye yönelik Kleysen ve Street (2001) tarafından yapılan çalışmada, işletme alanı için yenilikçiliğe ait boyutlar; fırsatların belirlenmesi, üretkenlik fırsatlarına yönelik fikirlerin üretilmesi, fikirlerin uygulanması, fikirlerin desteklenmesi ve uygulamalar şeklinde ifade edilmiştir. Marin-Garcia ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ölçmek için bir araç geliştirilmiştir. Bu ölçeğin; tutum, yaratıcılık, azim ve risk alma olmak üzere toplam dört boyuta sahip olduğu ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise yükseköğretimdeki öğrencilerin yenilikçilik yeterlilikleri; bireysel beceriler, kişiler arası beceriler ve sosyal beceriler olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir (Keinänen et al., 2018)). Pérez-Peñalver ve diğerleri (2018) tarafından işletmelerdeki yenilikçilik yeterliliğini gösteren davranışlara yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi sonucu beş alt boyuttan oluşan bir model önerilmiştir. Bunlar; yaratıcılık (Creativity), eleştirel düşünme (Critical thinking), takım çalışması (Teamwork), girişkenlik (Initiative) ve sosyal ilişki ağı (network)'dır.

Bireysel yenilikçilik yeterliliği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmının üniversite veya işletmeler düzeyinde olduğu görülmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin bu yeterlilikleri ölçebilecek kapsayıcı bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı ilköğretim düzeyinde öğretim gören öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Yeterlilik düzeylerini ölçen, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma, 2019-2021 eğitim-öğretim yıllarında Muğla ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bireysel Yenilikçilik Yeterlilik Ölçeği (BYYÖ)'nin geliştirilmesinde ilk olarak yenilikçilik yeterliliğine yönelik literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması tamamlandıktan sonra ilk aşamada ortaokul öğrencilerinin yenilik oluşturacak bireylere ait beceriler hakkındaki görüşlerini keşfetmek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmasına karar verilmiştir. Odak grup görüşmesi ile verilerinin toplanması için gerekli olan resmi izinler alınmış ve öğrencilerin rızası ve velilerin onuru alındıktan sonra öğrencilerin yenilikçilik kavramına yönelik düşüncelerini ve yenilik üretmek için sahip olunması gereken becerileri ifade etmelerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form iki öğretmen ve altı öğretim elemanından oluşan uzman grubuna gönderilmiştir. Madde havuzunu oluşturan maddelerin ölçülmek istenen özelliğini kapsama durumunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre yapılan düzenlemeler sonrası 2019-2020 öğretim yılı ikinci döneminde Muğla ili Menteşe ilçesindeki bir devlet ortaokulunda beşinci, altıncı ve

yedinci sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 18 öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzu için tekrar uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşlerinden gelen dönütlere göre yapılan düzenlemeler sonrası üç boyuta (Davranışsal beceriler, Sosyal beceriler ve Duyuşsal beceriler) sahip toplam 30 maddeden oluşan ölçeğin taslağı hazırlanmıştır. Madde havuzunun hazırlanması sürecinde; yazılan maddelerde olumsuz maddeler ve kontrol maddeleri eklenmiş ve ortaokul öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak ölçek, 4'lü Likert türünde (Tamamen katılıyorum, Biraz katılıyorum, Fikrim yok ve Katılmıyorum) hazırlanmıştır.

Bireysel Yenilikçilik Yeterlilik Ölçeği (BYYÖ), 6. sınıfta öğrenim gören 12 öğrenciye ön deneme uygulaması olarak tek oturumda uygulanmıştır. Ön denemeden alınan dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ön deneme uygulaması sonrası 30 maddeden oluşan ölçek, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Muğla ilindeki biri özel toplam yedi okulda 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören toplam 748 öğrenciye çevrim içi olarak Fen Bilimleri derslerinde uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliği açılımlı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. BYYÖ'nün iç tutarlılık güvenilirliği ise Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonrası ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Cronbach Alfa değerinin güvenilirlik için 70'in üzerinde olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir (Field, 2018). Bu durum ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu da göstermektedir.

Analizler sonucunda kuramsal temellerle de uyum içinde olduğu görülen 18 maddeden oluşan ölçeğin son halinin, ortaokul öğrencilerinin bireysel yenilikçilik yeterliliklerini inceleme çalışmaları için uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak BYYÖ'nün ortaokul öğrencilerinin bireysel yenilikçilik yeterlilik düzeylerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yenilikçilik, yeterlilik, yenilikçilik

Kaynakça

- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58–65. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00597.x>
- Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58(May), 30–36. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.007>
- Kirton, M. (1976). Adaptors and innovators: A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, 61(5), 622–629. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.61.5.622>
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 38, 150–164.
- Kleysen, R. F., & Street, C. T. (2001). Toward a multi-dimensional measure of individual innovative behavior. *Journal of Intellectual Capital*, 2(3), 284–296. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005660>
- Marin-Garcia, J. A., Pérez-Peñalver, M. J., & Watts, F. (2013). How to assess innovation competence in services : The case of university students. *Dirección y Organización*, 50(2013), 48–62.
- Pérez Peñalver, M. J., Aznar Mas, L. E., & Montero Fleta, B. (2018). Identification and classification of behavioural indicators to assess innovation competence. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 11(1), 87. <https://doi.org/10.3926/jiem.2552>
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580–607. <https://doi.org/10.5465/256701>

Lise Matematik Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)

Akile Demirel
MEB

Mehmet Taşpınar
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşanılan çağda toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak ihtiyaç duyulan birey niteliklerine ilişkin beklentilerin değiştiği görülmektedir. 21. yüzyılda böylesine köklü ve büyük değişimlerin nedeni teknoloji alanındaki değişiklikler, dış kaynak kullanımındaki artış ve küresel çalışma ortamıdır. Bu değişim, eğitim alanındaki becerilerde, yeterliliklerde ve hatta değerlerde büyük değişikliklere yol açmıştır (Jacobson-Lundeborg, 2016, s. 85). 21.yüzyılla birlikte bireylerin; yaşam boyu öğrenen, eğitim ve meslek yaşamları başta olmak üzere hayatlarında başarılı, söz sahibi olan, yaşanılan çağın gerekliliklerini göz önünde bulundurarak ihtiyaçlarına cevap veren, donanımlı ve aktif bireyler haline gelebilmeleri için bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Konu ile ilgili literatürde 21. yüzyıl becerileri, bazı kurum ve kuruluşlar tarafından ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), P21 (Partnership for 21st Century Learning), OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), ASIA Society (Asia Society Partnership for Global Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), EU (European Union) farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır (Voogt & Roblin, 2010). 21. yüzyıl becerileri farklı biçimlerde sınıflandırılırsalar bile yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği içinde çalışma ve problem çözme bu sınıflandırmalarda bazı ortak beceriler arasında yer almaktadır.

21. yüzyılda bilgiyi üreten, iş birliği ve takım çalışması yapabilen, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, sorumluluk alabilen, eleştirel düşünen, yaratıcı, esnek, araştırmacı ve problem çözebilen yeterlilikte bireylerin yetiştirilmesinde en temel derslerden biri de matematik dersidir. 2019 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında sekiz anahtar yetkinlikten biri olan matematik okuryazarlığı; matematiğin günlük hayattaki rolünü anlama, günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde matematiği kullanabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2009). Matematik okuryazarlığı başarı düzeyini geliştirmek, öğrencileri bilişsel olarak uyaran bir öğrenme ortamı ve gerçek dünyayla bağlantı kurma konusunda pratik deneyimler edinmesine fırsat vermeyi gerektirir (Höfer & Beckmann, 2009). Şüphesiz ki bu durumda en temel görevlerden biri de matematik dersi öğretmenleridir. Öğretmenler, matematikte öğrencinin düşünmesini, eyleme geçmesini ve düşündüklerini farklı şekillerde ifade etmesini teşvik edecek uyaranları sınıf ortamında aktarabilecek bilgi ve beceriyi edinebilmelidir. Bununla birlikte öğrencilerin zihinlerinde matematiksel olarak oluşturduklarını somutlaştırabilmek, düşüncelerini etkili bir şekilde tartışabilecek ortamlar yaratmak ve bu ortamları aktif bir şekilde yönetmek öğretmenlerin sorumluluğundadır (Colwell & Enderson, 2016).

21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmalarda (Alcı, Arslan & Gürültü, 2020; Aydın, 2019; Bakar & Çiftçi, 2020; Başar, 2018; Çiğilli, 2020; Çolak, 2018; Göksün, 2016; Karabekmez, 2021; Kaya, 2020; Kıyasoglu & Çeviker, 2020) ilköğretim kademesinde görevli ve farklı branşlardaki öğretmenlerin/öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşleri, öz yeterlik algıları ve kullanım düzeylerine ilişkin bulgular belirlenmeye çalışılmış, ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine ve öz yeterlik algılarına daha az yer verilmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında kendi yeterliliklerinin farkına varma ve bu yeterlilikler doğrultusunda geleceklerine yön verme eğilimlerinin ortaöğretimde netleşmeye başladığı fikrinden hareketle ortaöğretim kademesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin yönelik algıları oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı Ankara ili Çankaya ilçesinde resmi liselerde görevli matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algı düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Lise matematik öğretmenlerinin;

1. 21. yüzyıl becerileri öz yeterliliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
3. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

6. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri görevli oldukları okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. 21. yüzyıl becerileri öz yeterliliklerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algı düzeyleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlilik algılarını belirleme amacı taşıyan bu araştırmada karma yöntem modeli kullanılmıştır. Karma yöntem nicel veri ile nitel verilerin bütünleştirilmesine dayanan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017, s. 696). Bireylerin olay ve durumlarla ilgili fikirlerini genişletmek amacı taşıyan karma yöntem araştırmalarının önemli özelliklerinden biri nitel ve nicel yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit etmek amacıyla kullanılması ve böylece sonuçların inandırıcılığının artırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.351-352). Bir çalışmayı, karma yöntem çalışması olarak tanımladıktan sonraki adım, kullanılan karma yöntem desenini tespit etmektir.

Araştırmanın deseni karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel desendir. Yakınsak paralel desen, tek bir basamakta nicel ve nitel verilerin iki ayrı süreçte toplanması ve analiz edilmesini, iki yolun sonuçlarının birleştirilmesini ve sonra iki veri seti arasında çakışma, ayrışma çelişkiler veya ilişkilerin ele alınmasını içermektedir (Creswell & Plano Clark, 2018, s.126). Araştırmanın ilk aşamada nitel veriler toplanmış ikinci aşamada ise nicel veriler toplanmıştır. Hem nicel hem de nitel verilere eşit düzeyde öncelik tanınmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanması sırasında araya bir haftalık süre konulmuştur.

Nicel verilerin toplandığı çalışma evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan 52 resmi ortaöğretim kurumunda görevli 297 matematik öğretmeni içerisinde araştırmaya katılan 286 matematik öğretmeni oluştururken, nicel verileri toplamak için çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiği için örneklem seçmeden çalışma evrenine ulaşmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu ise 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin uygulandığı grubun içerisinde yer alan görüşmeye istekli 28 matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algılarına yönelik nicel veriler Anagün vd. (2016) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarına yönelik “21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için de “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Nitel verinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin daha yakından incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşmak için içerik analizinden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nicel verinin analizinde, verilerin normal dağılıp dağılmadığı örneklem büyüklüğünün 30’dan büyük olması nedeniyle (n=286) Kolmogorov Smirnov normal dağılıma uygunluk testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algı puanları hem ölçeğin bütünü hem de alt boyutlarında normal dağılım göstermediğinden, verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden betimsel analiz için Medyan değeri, iki bağımsız grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann Whitney U, üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla Kruskal Wallis H testi ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için post hoc testlerinden Dunn's testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenler 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitimlere, özellikle matematik öğretiminde kazandırılmasına yönelik yol gösterici etkinliklere ihtiyaç duyduklarına dile getirmişlerdir. Nitel bulgulara göre öğretmenlerin öğrenme ve yenilenme becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, teknoloji ve medya becerilerinde orta düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel bulguları birlikte değerlendirildiğinde; öğrenme ve yenilenme becerilerinde sonuçların benzerlik gösterdiği yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinden bazı farklılıkların olduğu fakat kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ulaşılan sonuçlar neticesinde; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmak için okul ortamı ve sosyal hayatta ne tür ihtiyaçlarının olduğuna yönelik bir analiz yapılarak çalışmalara bu doğrultuda yön verilebileceği, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik uygulama esnasında profesyonel desteğe ihtiyaç duyabileceği bu doğrultuda birbirleri ve tecrübeli olan öğretmenlerle paylaşımda bulunabilecekleri sanal platformların oluşturulabileceği de yer verilen öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, lise matematik öğretmenleri, öz yeterlik.

Kaynakça

- Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakar, M. H. D. & Çiftçi, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarını, 21. yüzyıl becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Colwell, J. & Enderson, M. C. (2016). When I hear literacy: using pre-service teachers' perceptions of mathematical literacy to inform program changes in teacher education. *Teaching Teacher Education*, 53, 63-74.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks (CA), Sage, s. 126.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Çiğilli, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çolak, M. (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü. Kayseri.
- Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğrenen becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürültü, E. Aslan, M. & Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Höfer, T. & Beckmann, A. (2009). Supporting mathematical literacy: examples from a cross-curricular Project. *ZDM Mathematics Education* (41), 223-230.
- Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical Implementation of 21st Century Skills, Educational Leadership and Administration: *Teaching and Program Development*, 27, 82-100.
- Karabekmez, V. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Elâzığ.
- Kaya, A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında girişimcilik becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü. Çanakkale.
- Kıyasoglu, E. & Çeviker, Ş. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin 21 yüzyıl öğrenen ve öğrenen becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, [OECD]. (2009). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: a framework for PISA 2005*. Paris: OECD Publishing
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. Discussienota. Zoetermeer. The Netherlands. Kennisnet, 23(03), 2000.
- Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin. s.351-352

Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Sinizm Düzeyleri (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)

Pınar Bilasa
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Hızla değişen dünyada eğitime verilen önem öncelikli yerini korumaktadır. Toplumların nesilden nesile devamını sağlayan eğitim, ülkelerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yatırımlarını arttırmaktadır. Bu yatırımların başında gelen üniversiteler geleceğin meslek çeşitliliği açısından hazır işgücü yetiştirilmesinde öncü araçlar olarak faaliyet göstermektedirler. Bugün sayıları 200’ü geçen üniversitelerde okuyan pek çok öğrenci var olduğu durumlara ilişkin duygusal memnuniyet yaşamadığını ifade etmektedir. Kişilerin var olduğu durumlara ilişkin memnun olmama durumları ise sinizm olarak adlandırılmaktadır. Alan yazında yapılan ilk çalışmalarda Sinizm; “başkalarından hoşlanmama ve başkalarına güvenmeme” ile ortaya çıkan bir tutum olarak tanımlanmıştır. Sonraki çalışmalarda sinizm, hem bir kişilik özelliği (Smith vd., 1988) hem de bir duygu olarak (Meyerson, 1990) tanımlanmaya başlanmış ancak güncel çalışmalarda sinizim bir nesneye (iş, örgüt vb.) yönelik çevresel faktörlerin sebep olduğu olumsuz bir tutum olarak ele alınmıştır (Ülbeği ve İplik, 2018). Günümüzde sinizmin daha geniş çaplı tanımları yapılmaktadır. Buna göre Sinizm; olumsuz deneyim ve duygular sonucunda veya kişiye yönelik olarak hiçbir şeyden memnun olmama, olaylara hep eleştirel yaklaşma, insanları zor beğenme ve onlara karşı olumsuz düşünceler besleme, bir kişiye, gruba, ideolojiye, kuruma veya toplumsal düzene karşı güvensizlik duygusu hissetme durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu geniş tanım kısaca “kişinin çevresine karşı olumsuz duyguları” şeklinde kısaltılabilir (Terzi ve Derin, 2020).

Sadece tanımın yapılmasından ibaret olmayan Sinizmin alan yazında pek çok türe ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; kişilik sinizmi, çalışan sinizmi, işgören sinizmi, toplumsal sinizm, mesleki sinizm, örgütsel sinizm, örgütsel değişim sinizmi, sosyal sinizm, akademik sinizm, siyasal/politik sinizm ve öğrenci sinizmi olarak özetlenebilir.

Sinizmin türleri kısaca şu şekilde tanımlanabilir:

Kişilik sinizmi, bireyi, kişileri küçük ve hor görme, onlara yukarıdan bakma, saygısız bir şekilde davranma ve diğer bireyler ile arasında zayıf bağlar oluşma şeklinde doğuştan gelen ve genellikle insan davranışlarını olumsuz olarak algılayan bir sinizm türüdür (Abraham 2000’den akt. Kaşka Üreten ve Gemlik, 2016).

Çalışan sinizmi, çalışan ve işveren arasında güven, inanç ve eşitliğin bozulması anlamına gelmektedir (Polatcan, 2012).

İşgören sinizmi, çalışılan kuruma, yöneticilerine ve kurumdaki diğer unsurlara karşı duyulan güvensizlik, saygısızlık, hayal kırıklığı ve umutsuzluk gibi olumsuz duygulardır (Andersson, 1996’dan akt. Terzi ve Derin, 2020).

Mirvis ve Kanter (1991)’e göre toplumsal/kurumsal sinizm, vatandaşların ülkelerine ve kurumlarına duyduğu güvensizliktir (Polatcan, 2012).

Bateman, Sakano ve Fujita (1992)’ya göre mesleki sinizm, otoriteye ve örgütlere karşı olumsuz ve güvensiz tutumlardır (Kalağan, 2009: 63).

Örgütsel sinizm, bir bireyin çalıştığı örgüte karşı çeşitli nedenlerle olumsuz tutumlara sahip olduğu durumu anlatmaktadır (Güllüoğlu Işık, 2014).

Wanous, Reichers ve Austin (1994) örgütsel değişim sinizmini, “örgütlerin başarıya ulaşmak için, yaptıkları değişim sonucunda verdikleri emekler ve gösterdikleri çabalara ilişkin karamsar bir bakış açısı” olarak tanımlamışlardır (Kalağan, 2009: 60).

Sosyal sinizm, aynı veya farklı fakülte/tekteki öğrenciler arasında oluşan sosyal ilişkiler, sosyal faaliyetlerin kalitesi ve sayısı ile ilgili öğrenci algılarıdır (Terzi ve Derin, 2020).

Zuffo, Maiolo ve Cortini (2013)’ye göre *akademik sinizm* de öğrencilerin öğretim ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki olumsuz algılarıdır (Terzi ve Derin, 2020).

Politik/Siyasal sinizm, kamunun demokratik sistemin temel siyasal kurumlarına ve kuruluşlarına karşı karamsar ve olumsuz fikre sahip olmalarıdır (Değirmenci, 2014).

Brockway, Carlson, Jones ve Bryant (2002)'a göre *öğrenci sinizmi* ise öğrencilerin üniversite yaşantısının geneline veya üniversite ortamına yönelik beklentilerinin gerçekleşmemesinden kaynaklanan olumsuz inançlar ve hayal kırıklığıdır (Terzi ve Derin, 2020).

Uluslararası alan yazında öğrenci sinizmi ile ilgili çalışmalara rastlanmakta iken ulusal alan yazında öğrenci sinizmi ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır (Terzi ve Derin, 2020).

Bu araştırma yükseköğretim kademesinde okuyan öğrencilerin fakültelerine yönelik sinizm düzeylerini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının sinizm düzeyleri;

1. Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Bulundukları sınıflara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2012: 77). Bu yöntemle öğretmen adaylarının sahip oldukları sinizm düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren/Örneklem

Araştırmanın evreninin, 2021-2022 eğitim-öğretim bahar yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi, Resim-iş Öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bölümleri kapsamının nedeni araştırmacı tarafından bu bölümlere ders verilmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmacının derslerine girdiği söz konusu bölümlerdeki toplam 209 öğretmen adayından 166'sı araştırmaya katılmıştır.

Ölçme Aracı

Öğrencilerin sinizm durumlarını belirlemek için Terzi ve Derin (2020) tarafından Yükseköğretim Öğrencilerine Yönelik olarak geliştirilen "Öğrenci Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca üç sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu ile bilgi toplanmıştır. Öğrenci sinizm ölçeği: duyuşsal sinizm, akademik sinizm, davranışsal sinizm, sosyal sinizm olmak üzere dört boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik değerleri ölçeği geliştiren kişiler tarafından duyuşsal sinizm boyutu için .77, akademik sinizm boyutu için .75, davranışsal sinizm boyutu için .71, sosyal sinizm boyutu için .84 bulunmuştur. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci Sinizm Ölçeği, (1) *Kesinlikle Katılmıyorum* (2) *Katılmıyorum* (3) *Kısmen Katılıyorum* (4) *Katılıyorum* (5) *Tamamen Katılıyorum* şeklinde artan biçimde puanlanan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan (her boyut düzeyinde ve ölçeğin toplamından) puanların aritmetik ortalamalarından 1.00-2.60' a kadar ortalamalar öğrencilerde düşük sinizme, 2.61-3.40 arası ortalamalar öğrencilerde orta düzeyde sinizme, 3.41-5.00 arası puanlar ise öğrencilerde yüksek düzeyde sinizmin var olduğuna işaret etmektedir (Terzi ve Derin, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı haftalık ders programına göre tespit edilen ders saatlerinden önce araştırmacı tarafından dönem sonuna doğru gönüllü öğrencilere dağıtılarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Yaklaşık 20 dakika süren uygulamadan sonra doldurulan ölçekler tek tek kontrol edilerek toplanmıştır. Böylece veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde öğretmen adaylarının genelinin sinizm düzeylerinin belirlemek amacıyla ortalama ve standart sapma kullanılacaktır. Alt problemlere ilişkin analizler için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların homojen olup olmadığı belirlenecektir. Daha sonra öğrencilerin sinizm durumları ile ilgili aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi veya Mann Whitney U testi; sınıf ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) veya Kruskal-Wallis analizi yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bireylerin sahip olmaları gereken yeterliliklerin kazanılmasında üniversitelerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Ancak günümüz üniversite öğrencilerinin sahip oldukları eğitim ortamına ilişkin olarak sürekli şikâyet ettikleri, sürekli bir memnuniyetsizlik içinde oldukları görülmektedir. Bu durumu araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada, alan yazındaki ifadesiyle öğrenci sinizmi konu alınmıştır. Sinizmin farklı türlerine ek olarak öğrenci sinizmi, ilgili yazında üzerinde önemle durulan sinizm türlerinden biridir (Terzi ve Derin, 2020). Sinizmi nicel bir ölçme aracı ile ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada, duyuşsal, akademik, davranışsal ve sosyal sinizm boyutlarından oluşan yükseköğretim öğrencilerine yönelik sinizm durumları cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılacaktır. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen araştırma sonuçlarına ve araştırma önerilerine yer verilecektir. Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmaların azlığı nedeniyle bu araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim fakültesi, öğretmen adayları, sinizm

Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Andersson, L. M. (1996). Employee Cynicism: An Examination Using A Contract Violation Framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Bateman, T. S., Sakano, T. & Fujita, M. (1992). Roger, Me, and My Attitude: Film Propaganda and Cynicism Toward Corporate Leadership, *The Journal of Applied Psychology*, 77 (5), 768-771.
- Brockway, J. H., Carlson, K. A., Jones, S. K. & Bryant, F. B. (2002). Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 210-224.
- Değirmenci, N. (2014). *Siyasal sinizm. Siyaset bilimi araştırmaları teori ve Türkiye uygulamaları* içinde. (Edt. H. Aliyar Demirci, İsmet Parlak, Nigar Değirmenci). Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Güllüoğlu Işık, Ö. (2014). Organizational Cynicism A Study Among Advertising Agencies. 22, 130-151.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Yüksek Lisans Tezi Antalya.
- Kaşka Üreten, Z. & Gemlik, H. N. (2016). Sağlık meslek gruplarının örgütsel sinizm düzeylerini ölçmeye yönelik bir araştırma: Kamu hastanesi ile özel hastane karşılaştırması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(4), 443-463.
- Meyerson, D. E. (1990). Uncovering socially undesirable emotions: Experiences of role ambiguity in organizations. *American Behavioral Scientist*, 33, 296- 307.
- Mirvis, P.H. & Kanter, D.L. (1991). Beyond Demography: A Psychographic Profile of The Workforce. *Human Resource Management*, 30 (1), 45-68.
- Polatca, M. (202). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Karabük İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Smith, T. W., Pope, M. K., Sanders, J. D., Allred, K. D., & O’Keefe, J. L. (1988). Cynical hostility at home and at work: Psychological vulnerability across domains. *Journal of Research in Personality*, 22, 525-548.
- Terzi, A. R. & Derin, R. (2020). Developing a student cynicism scale for higher education students. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (1), 61-72.
- Terzi, A.R. & Dülker, A.P. (2018). An analysis of the relationship between transformational leadership and organizational cynicism. *Recent Researches in Education Publisher: Cambridge Scholars Publishing*, 29, 437-451.
- Ülbeği, İ. D., & İplik, E. (2018). Adaletsizlik algısı, psikolojik sözleşme ihlali, sinizm ve çalışan sessizliği arasındaki ilişkiler üzerine görgül bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ICEESS’ 18), 229-239.
- Wanous, J.P, Reichers, A. & Austin, J. (1994). Organizational cynicism: An initial study, *Academy of Management Best Papers Proceedings*. 269-273.

Erasmus+ Projeleri: İngilizce Öğretmenlerinin Deneyimleri

Seda Karabekir

MEB

Senar Alkın Şahin

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Nihal Tunca Güçlü

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Avrupa Birliği tarafından belirlenen eğitim politikaları, ilgili alanlar ve gruplar üzerinde bazı temel programlar aracılığı ile hayata geçirilmektedir. 2014 ile 2020 yılları arasında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen tüm programlar Erasmus + çatısı altında toplanmıştır (Ulusal Ajans, 2020). Bu kapsamda, Erasmus+ programı, “Bireylerin Öğrenme Hareketliliği (Ana Eylem Planı 1), Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İşbirliği (Ana Eylem Planı 2), Politika Reformuna Destek (Ana Eylem Planı 3)” olmak üzere üç ana eylem, Jean Monnet (Özel Eylem Planı) ve Spor Etkinlikleri (Özel Eylem Planı) olmak üzere iki özel eylem planı üzerine yapılandırılmıştır (Ulusal Ajans, 2020)

Erasmus+ programının, öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve idarecilere yeni yöntem ve araçları uygulama noktasında destek sağlayarak eğitimin kalitesini arttırmak, öğretmenlerin gerekli yeterliliklere sahip olması için öğretmenlik formasyonunu geliştirmek, başarının düşük olduğu temel becerileri (matematik, fen ve okuryazarlık) daha verimli öğretme metotları ile desteklemek, erken okul terki konusunda okullarla işbirliği yapmak ile erken çocukluk eğitiminin kalitesini arttırmak gibi okul eğitimine odaklanan hedefleri bulunmaktadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2013). Okul eğitimi kapsamında, programın hem eğitim personeline hem de öğrencilere yeni kültürleri keşfetmek, etkili Avrupa vatandaşı olabilmek için gerekli yaşam becerilerini edinmek ve farklı kültürleri tanıyarak farkındalık oluşturmak ve uluslararası eğitim alanında öğretim becerilerini geliştirmek gibi fırsatlar sunduğu da belirtilmektedir (Cantez & Atar,2021; Dinçer, Aslan & Bayraktar, 2017; Karakuş, Uyar & Balbağ, 2017; Kıratlı, 2019).

Programın okul eğitimi üzerine hedeflerinin yanı sıra özelde öğretmen eğitimi üzerine de bazı hedeflerinin bulunmaktadır. Öğretmenleri yenilikçi materyal, metot ve teknikleri geliştirmeye teşvik etme, çok kültürlü ortamlarda bireysel farklılıklara hitap edebilmeyi öğretme, yeni eğitim ortamları keşfetme fırsatı sunma, öğretmenleri bilişim teknolojilerini kullanmaya özendirme, ülke dışında gerçekleştirilen okul ya da sınıf yönetimi tekniklerini öğretmenlere tanıtmaya ve eğitimcilere Avrupa’nın zihniyetini, değişik kültürlerini, ana ve yabancı dillerini göstermek gibi amaçlar bunlardan bazılarıdır (Gençer, 2009; Kıratlı, 2019; Tetik, 2019). Bu bağlamda, Erasmus+ programının öğretmenlere sosyal becerilerini, etkili iletişim kurma ve grupla çalışma gibi becerilerini geliştirebilecekleri farklı alanlarda çalışma deneyimi sunduğu (Barzano, 2002), aynı zamanda mesleki gelişimlerini destekleyebilecekleri (Fansa,2021; Romano,2002) fırsatlar yarattığı açıktır.

Erasmus+ programına ilişkin farklı boyutlarda gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarından hareketle, bu programın projelere katılan değişik rollerdeki bireylere kişisel, sosyal, kültürel ,yabancı dil gelişimi ve mesleki gelişim alanlarında olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmaktadır .Bu katılımcılar arasında özellikle öğretmenlerin edindiği olumlu deneyimler üzerinde sıklıkla durulmaktadır (Akay ve Yanpar-Yelken, 2012; Başaran, Kumru, Acar, Kayıklık ve Vural, 2021; Barzano,2002; Romano, 2002; Thorsteinsson & Page, 2008). Bozak, Konan & Özdemir (2016) , programa katılan öğretmenlerin projeler bağlamında farklı eğitim sistemlerini görme ve karşılaştırma yapma fırsatı elde ettiklerinden mesleki gelişim noktasında kazanım sağladığını ortaya koymaktadır. Fansa (2021), projede yer alan öğretmenlerin İngilizce dışında da, değişik ülkelerden gelen katılımcıların dillerine ait ifadeler öğrendiğini ve proje etkinlikleri aracılığı ile de mesleki olumlu deneyimler edindiğini ifade etmektedir. Thorsteinsson & Page (2008), bu noktada web tabanlı bir projenin öğretmenlerin pedagojik, mesleki ve kişisel gelişimlerine sağladığı katkıya değinmektedir.

Aynı doğrultuda, Mirici’ye (2019) göre, Avrupa eğitim pratiğini kendi öğrenme ortamlarında deneyimleyen öğretmenlerin bu deneyimlerini doğal olarak kendi öğretme ortamlarına da yansıtması beklenmektedir. Benzer şekilde, yapılan bazı araştırmalar ile öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının projelerden elde ettikleri kazanımları kendi okul ortamlarında deneyimlemek istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır (Cantez & Atar, 2021; Fansa, 2021). Bu bilgilerin ışığında, Erasmus+ projelerinin öğretmenlerin farklı boyutlarda gelişimlerine sağladığı katkı kadar, bu kazanımları okul ve sınıf ortamlarına nasıl ve ne kadar yansıttıklarının da oldukça önemli bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmada Erasmus+ projelerinde görev alan İngilizce öğretmenlerinin projeler aracılığı ile edindikleri deneyimlerin neler olduğunun ve bu deneyimlerini mesleklerine yansıtmaları durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ proje/projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimler nelerdir?

- İngilizce öğretmenlerinin Erasmus proje/projelerinden edindikleri deneyimlerini okul ya da sınıf ortamına yansıtma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimlerinin ve bu deneyimlerini mesleklerine yansıtma durumlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Olgu bilim araştırmalarında olguyu deneyimleyen bireylerin bakış açıları ya da algıları yoluyla ele alınan problemin belli boyutlarıyla keşfedilmesi hedeflenmektedir (Patton, 2002). Belirtilen bu noktaların ışığında, gerçekleştirilen bu çalışmada, olguyu deneyimleyen İngilizce öğretmenlerinin elde ettikleri deneyimlerinin ve bu deneyimlerini mesleklerine yansıtma durumlarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, Ege Bölgesinde bulunan bir ilin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı kademelerde ve farklı okul türlerinde görev yapan, Erasmus+ projelerinde görev almış ve en az bir kez hareketlilik gerçekleştirmiş İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları iki aşamada belirlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle maksimum çeşitlilik örnekleme, ardından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi Süreci

Araştırma verileri, odak grup görüşmesi tekniği ile toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri, beş gün arayla iki oturum halinde yapılmıştır. İlk oturumda altı, ikinci oturumda ise 4 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda görüşmeler, katılımcıların ders saatlerinin uyuşmaması, il ve farklı ilçelerdeki okullarda görev yapmaları gibi nedenlerle 31 mart -5 nisan 2022 tarihlerinde katılımcılara iletilen link aracılığıyla çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. İlk oturum yaklaşık iki buçuk saat, ikinci oturum ise birbuçuk saat sürmüştür. Öğretmenlere görüşme sırasında, erasmus+ projeleri kapsamında kişisel, sosyal ve mesleki açıdan edindikleri deneyimlere, bu deneyimleri okul ve sınıf ortamlarına yansıtma durumlarına, yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirtebilecekleri sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada iki odak grup görüşmesinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için öncelikle odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin dökümü yapılmış, dökümler Nvivo8.0Paket Programına yüklenmiş ve açılarak okunmuştur. Ardından verilerin kodlanması işlemine geçilmiştir. Bu süreçte öncelikle sorular çerçevesinde “Kişisel deneyim ve okul/sınıf ortamına yansımaları”, “Sosyo-kültürel deneyim ve okul/sınıf ortamına yansımaları”, “Mesleki deneyim ve okul/sınıf ortamına yansımaları”, “Edinilen deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılmasında karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri” olmak üzere dört ana bulgu başlığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler öncelikle bu belirlenen başlıklar çerçevesinde kodlanmıştır. Her başlık altında yer alan kodlar yeniden okunarak benzerlik ve farklılıkları belirlenmiş, benzer olanlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimleri ve bu deneyimlerini mesleklerine yansıtma durumları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin “Erasmus+ proje deneyimleri, kişisel deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılması, sosyal-kültürel deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılması ve mesleki deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılması ve projeler aracılığı ile edinilen deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılmasında karşılaşılan zorluklar” olmak üzere dört boyutta kategorize edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Kişisel deneyim kapsamında, Erasmus+ projelerinin İngilizce öğretmenlerine, “zihinsel olarak tasarladığı bir projenin gerçekleşmesi-yaşam bulması, proje ortağı ülkelerin öğretmenleri ile kendilerini mesleki yeterlilikleri açısından karşılaştırma fırsatı bulmaları, mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri” gibi deneyimler aracılığıyla özgüven kazandırdığı belirlenmiştir.
- Erasmus+ projelerinin öğretmenlere yeni kültürler tanıma konusunda olumlu sosyal kültürel deneyimler kazandırdığı belirlenmiştir. Projelerde yer alan ve hareketlilik gerçekleştiren öğretmenlerin farklı

ülkelerden farklı kültürlerle sahip ortaklarla gerçekleştirdiği projeler aracılığı ile yeni kültürleri tanıma ve bu kültürlerle etkileşim içinde olma fırsatına sahip olduğunu söylemek mümkündür.

- Erasmus+ projelerinin öğretmenlere öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanma biçimleri gözlemleme konusunda olumlu mesleki deneyimler kazandırdığı belirlenmiştir. Projeler boyunca etkileşim içinde bulundukları meslektaşlarının uyguladığı farklı öğretim yöntem ve tekniklerini görme ve tanıma fırsatı bulan öğretmenlerin mesleki açıdan yeni deneyimler kazandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+ projeleri, öğretmenler, mesleki deneyim, kişisel deneyim, soyo-kültürel deneyim

Kaynakça

- Başaran, M., Kumru, S., Derya, A. C. A. R., Kayıklık, F., & Vural, Ö. F. (2021). AR-GE çalışmalarının okullar üzerine etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183-200.
- Cantez, K., & Atar, C. (2021). Investigating the contribution of the European Union Erasmus+ youth exchange project to foreign language learning. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 259-276
- Dinçer, Ç., Aslan, B., & Bayraktar, A. (2017). Ankara University Erasmus Coordinators views on erasmus programme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 50(2), 201-223.
- Ulusal Ajans. (2022). Mesleki eğitim, okul eğitimi, yetişkin eğitimi, yükseköğretim ve gençlik alanlarında ana eylem 2: stratejik ortaklıklar yürüten kurumlar için uygulama rehberi <https://www.ua.gov.tr/media/pgsoqrpq/ka2-uygulama-kitab%C4%B1.pdf>.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Barzanò, G. (2002). School self-evaluation towards a European dimension. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 83-100.
- Romano, M. (2002). Training teachers for quality education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 11-17.
- Mirici, 2019. An Erasmus+ project on the use of the EPOSTL by student teachers of English Mirici, İ. H., *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2019–1, 101-114
- Karakus, F., Uyar, M. Y., & Balbag, 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.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Fen, Mühendislik Tasarım ve Girişimcilik Müfredatının Tasarımı ve Geliştirilmesi*

Uğur Sarıçam
Marmara Üniversitesi

Mehtap Yıldırım
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Dewey'in (1916) "Demokrasi ve Eğitim" kitabında bir asırdan fazla zaman önce yazmış olduğu "*Bugünün öğrencilerine dün öğrettiğimiz gibi öğretirsek, onların yarınlarını çalmış oluruz.*" sözü, eğitim anlayışımızın sürekli bir değişim içerisinde olması gerektiğinin güzel bir ifadesidir. Günümüzde toplumsal yaşam, tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar hızlı ve sürekli bir değişim içerisinde. Neredeyse tüm dünyada yaşanan bu değişimler karşısında eğitim sistemlerinin bireylerin kişisel becerilerini, mesleki becerilerini ve sosyal değerlerini geliştirmesine imkân verecek şekilde yenilenmesi bir zorunluluk halini almıştır (Moore, Stohlmann, Wang, Tank, Glancy ve Roehrig, 2014).

Gün geçtikçe her bir alanda meydana gelen değişimler hızlanmış, 21. yüzyılda özellikle fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanındaki gelişmeler neredeyse modern hayatın her alanını etkiler hale gelmiştir (National Research Council [NRC; ABD Ulusal Araştırma Topluluğu], 2012; Next Generations Science Standards [NGSS; Yeni Nesil Fen Standartları] Lead States, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), tarafından 2018 yılında yayınlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında "alana özgü beceriler" bölümünde, mühendislik ve tasarım becerilerinin kazandırılmasına vurgu yapılmıştır. MEB (2018), bu becerileri tanımlarken, fen bilimleri teknoloji, mühendislik ve matematik ile bütünleştirmeyi sağlayarak, öğrencileri günlük yaşam problemlerine disiplinlerarası bir bakış açısıyla inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırmayı hedeflemiştir. Ayrıca bu becerilerin öğrencilerin edinmiş oldukları bilgi ve becerileri kullanarak problemlerin çözümüne yönelik ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırabilecekleri konusunda yeni stratejiler ve yöntemler geliştirmelerini kapsadığını vurgulamıştır. Öğretim programının özel amaçları incelendiğinde ise "fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirme" amacı göze çarpmaktadır.

Dünya Ekonomik Forum 2009 yılında yayınladığı raporunda, 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan girişimciliğin, çocuklara yetişkinliğe geçmeden önce kazandırılması gereken en temel becerilerden biri olduğunu vurgulamıştır (World Economic Forum, 2009). Avrupa Birliği 2020 hedefleri olarak belirtilen sekiz anahtar hedef arasında girişimcilik bulunmaktadır. Bu hedefler içerisinde girişimcilik "İnisiyatif alma ve Girişimcilik Duygusu" şeklinde belirtilmiştir (European Commission, 2006). Avrupa Komisyonu tarafından 2014 yılında yayınlanan "Eğitim ve Öğretimde İşbirliği için Stratejik Çerçeve" isimli dokümanda ise eğitim ve öğretimin her aşamasında girişimciliğin teşvik edilmesi, öğrencilerin girişimcilik yetkinliği kazanmalarının gerekliliği ve önemi vurgulanmaktadır (European Commission, 2014). Buradan hareketle 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında girişimciliğin itici bir güç olduğu söylenebilir (Uçar, 2020). Eğitim modelleri, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada etkili olabilmesi ve çağımızın ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde evrilebilmesi için disiplinlerin entegrasyonunu etkili bir şekilde sağlanmalıdır (Bybee, 2010).

Yukarıda belirlenen sebeplerden yola çıkarak bu çalışmada "7. sınıf öğrencilerine yönelik fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarını içeren bir müfredat nasıl olmalıdır?" sorusu araştırma sorusu olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma kapsamında, ortaokul öğrencilerinin mühendislik becerilerinin ve girişimcilik yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik mühendislik tasarım müfredatının tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik, çalışmanın amacı ve doğası göz önünde bulundurularak, nitel bir yaklaşımla Tasarım Temelli Araştırma (TTA) yöntemi uygulanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde TTA farklı isimlerle karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak Allan Collins (1990) ve Ann Brown (1992) tarafından "design experiments (tasarım deneyleri)" olarak literatüre girmiştir. Diğer bir taraftan "formative experiment (biçimlendirici araştırma)" (Newman, 1990), "developmental research (gelişimsel araştırma)" (Lijnse, 1995; van den Akker, 1999), "educational design research" (eğitsel tasarım araştırması) (McKenney & Reeves, 2012) olarak karşımıza çıkmaktadır.

* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Tasarım temelli araştırma bir çok avantaja sahiptir başlıca avantajlarından biri, gerçek öğretme ve öğrenme problemlerinin belirlenmesinde, mevcut tasarım ilkelerine dayalı prototip çözümlerinin oluşturulmasında ilgili herkes tarafından tatmin edici sonuçlara ulaşılana kadar hem prototip çözümlerin hem de tasarım ilkelerinin test edilmesi ve iyileştirilmesinde uygulayıcıların ve araştırmacıların işbirliği yapmasını gerektirmesidir (Reeves, 2006).

Araştırmacılar, tasarım temelli araştırma döngüsünü farklı şekillerde sunabilmektedir. Ancak hepsi bu döngülerin birkaç ortak aşamadan oluştuğu konusunda hemfikirdir. Tasarım temelli araştırmaların ortak aşamaları ve açıklamaları şu şekildedir (Plomp, 2013):

- Ön araştırma aşaması(Analiz ve Keşif): Problem, ihtiyaç ve bağlam analizi, literatür taraması, çalışma için kavramsal ve teorik çerçevenin geliştirilmesi aşaması,
- Prototip oluşturma ve geliştirme aşaması: Tekrarlı mikro döngülerden oluşan, uygulamayı iyileştirmeyi ve rafine etmeyi amaçlayan tasarım aşaması,
- Değerlendirme ve yansıtma aşaması: Çözüm veya uygulamanın önceden belirlenmiş özellikleri karşılayıp karşılamadığına karar vermek için özetleyici değerlendirme aşamasıdır.

Çalışmanın ön araştırma aşamasında problem tespiti ve ihtiyaç analizi yapılmasıyla birlikte, literatür taraması, kuramsal çerçevenin belirlenmesi ve veri toplama araçlarının hazırlanmasını kapsayan “analiz ve keşif” bölümü ile başlamaktadır. Bu aşamada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ihtiyacın belirlenmesi ve problemin detaylı tespiti adına belirlenen uzman öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, uzman öğretmenler ile bireysel olarak çevrimiçi yapılmıştır.

Prototip oluşturma ve geliştirme aşamasında ders planlarının oluşturulması, geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin toplanmasını kapsayan ve döngüsel şekilde devam eden “tasarım ve inşa etme” bölümüne geçilmiştir. Bu bölümde ders planlarının oluşturulmasının ardından seçilen öğrenciler ile haftada iki ders saati olmak üzere eğitim-öğretim yılı boyunca seçmeli bilim uygulamaları dersinde uygulamalar yapılmıştır.

Son bölüm ise “değerlendirme ve yansıtma” olarak adlandırılmaktadır. Değerlendirme ve yansıtma aşamasında toplanan verileri analiz edilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin mühendislik tasarım becerileri ve girişimcilik yetkinliklerine geliştirmek adına uzman görüşleri ve araştırmalar ile desteklenerek bir çok iterasyondan geçmiş mühendislik tasarım müfredatı geliştirilmiştir.

Müfredat dört farklı öğrenci etkinlik kitapçığı ve öğretmen kılavuzu içermektedir. Hazırlanan içerik sınıf içerisinde 35 hafta boyunca, her hafta iki saat uygulanmış ve son halleri verilmiştir. Müfredatın uygulaması yedinci sınıf seviyesinde yapılmıştır. Müfredat içerisindeki kazanımlar T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programında yer alan fen bilimleri, matematik ve teknoloji tasarım kazanımlarıyla; Yeni Nesil Fen Standartları (Next Generation Science Standards) içerisinde yer alan mühendislik tasarım ve fen ve mühendislik uygulamaları kazanımlarıyla; Bilgisayar Bilimleri Öğretmenleri Derneği tarafından geliştirilen K-12 Bilgisayar Bilimleri Standartları (Computer Science Teachers Association K-12 Computer Science Standards) ve Avrupa Komisyonu tarafından ASTEE, Girişimcilik Eğitimi için Değerlendirme Araçları ve Göstergeleri baz alınarak girişimcilik eğitimi için öğrenme kazanımlarıyla desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mühendislik tasarım, girişimcilik, eğitsel müfredat tasarımı, tasarım tabanlı araştırma

Kaynakça

- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35.
- Collins, A. (1990). Toward a design science of education. Technical Report No. 1. In *New Directions in Educational Technology*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Freepress.
- European Commission. (2014). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*.

- Lijnse, P. L. (1995). “Developmental research” as a way to an empirically based “didactical structure” of science. *Science Education*, 79(2), 189–199.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In S. Purzer, J. Strobel, & M. E. Cardella (Eds.), *Engineering in Pre-College Settings: Research into Practice* (pp. 35–60). Purdue University Press.
- Newman, D. (1990). Opportunities for research on the organizational impact of school computers. *Educational Researcher*, 19(3), 8–13.
- NGSS Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. In *Next Generation Science Standards: For States, By States*. The National Academies Press.
- NRC. (2012). *A framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: an introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 10–51). Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 52–66). New York: Routledge.
- Uçar, S. (2020). *Girişimcilik eğitimi: temel eğitimden öğretmen eğitimine genel bakış*. Akademisyen Kitabevi.
- van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1–14). Dordrecht: Springer Netherlands.
- World Economic Forum. (2009). *Educating the next wave of entrepreneurs unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century*.

Hayat Bilgisi (2018) Dersi Öğretim Programı Öğelerinin Medya Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi

Cansev Okutkan

Yalova Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda teknolojiye yaşanan hızlı gelişim medyanın çocuklar üstündeki yeri ve önemini artırmaktadır. Medyanın sunduğu gerçek olmayan dünya ile ilgili farkındalıkların artması için medya okuryazarlığı kavramı önem kazanmaktadır. Medya okuryazarlığı yazılı ya da yazılı olmayan her türlü medya mecrasındaki iletilere erişimi onları çözümlemeyi, değerlendirme ve iletme yeteneğini kapsamaktadır. Medya okuryazarı olmak bilişsel kapasite gerektirmektedir. Bu nedenle çocukların bilişsel gelişim dönemi olarak soyut düşünmeye başladıkları ortaokul yıllarında medya okuryazarlığı ile ilgili dersler yer almaktadır. Ancak çocuklar medya ile çok daha erken yaşlarda tanışmaktadırlar. Bu nedenle okul öncesinden başlayarak medya okuryazarlığına ilişkin eğitim ortamları ve eğitim programlarının gözden geçirilmesi çağımız için bir zorunluk haline gelmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak bu çalışmada ilkokulun ilk üç yılında yer alan Hayat Bilgisi dersi eğitim programının medya okuryazarlığı açısından ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

İlkokul yıllarında medya okuryazarlığı dersi yer almasa da farklı derslerin programlarında dijital yetkinlikler, medya ve bilgi okuryazarlığı vb. kavramlara rastlamak mümkündür. Bu açıdan ilkokul programlarının medya okuryazarlığı açısından ne durumda olduğunun bilinmesi ve eksikler varsa zenginleştirilmesi yerinde olacaktır. İlkokulun ilk üç yılında yer alan bütüncül ve disiplinler arası yapısıyla medya okuryazarlığı ile ilgili becerileri kazandırmak açısından Hayat Bilgisi programının etkili olacağı düşünülmektedir.

Hayat Bilgisi dersinin çağın gerektirdiği en temel bilgi, beceri, tutum ve düşünce ve değerlerin seçilip örgütlenmesiyle çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilinci oluşturma gibi işlevleri (Öztürk & Dilek, 2004; Sönmez, 2005) ile medya okuryazarlığı bilincini kazandırma açısından önemli bir ders olarak akla gelmektedir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada 2018 yılında güncellenen Hayat bilgisi programında medya okuryazarlığın yeri ile ilgili aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hayat bilgisi programının hedeflerinde medya okuryazarlığının yeri nasıldır?
 - a. Hayat bilgisi programında yer alan beceriler içinde medya okuryazarlığına dair becerilerin yer alma durumu nasıldır?
 - b. Genel hedeflerin içinde yeri nasıldır?
 - c. Kazanımların içinde medya okuryazarlığına dair kazanımların yer alma durumu nasıldır?
2. Hayat Bilgisi programı İçerik Ögesi (ünitelerinde) öğrenme-öğretme süreci ögesi kapsamında medya okuryazarlığının yeri nedir?
3. Eğitim durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) ögesi kapsamında medya okuryazarlığının yeri nedir?
4. Hayat Bilgisi Programı ölçme ve değerlendirme süreçlerinde medya okuryazarlığını kazandıracak uygulamaların yeri nedir?

Yöntem

Araştırmada nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı yazılı doküman olarak incelenmiştir. Hayat bilgisi ders programı araştırmanın amacı olan medya okuryazarlığı açısından ayrıntılı incelenmesi için bir içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, kategorize etme, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd, 2014).

Doküman incelenirken kapsamlı bir içerik analizine tabii tutulması gereklidir. Dokümanlar incelenirken analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma aşamaları olmak üzere dört aşamada analiz edilebilir (Bailey, 1982):

1. Analize konu olan veriden örneklem seçme: 2018 Hayat bilgisi öğretim programı kitabı amaçlı örnekleme tercih edilmiştir.
2. Kategorileri geliştirme: araştırmacı araştırmaya başlamadan önce alan yazındaki kuramlardan yola çıkarak kategoriler belirler. Bu çalışmada alan yazına uygun dört temel program ögesi belirlenmiştir. Bu belirlenen kategoriler yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri olarak ele alınmıştır.
3. Analiz birimini saptama: analiz birimi olarak sözcükler temalar, karakter, cümle madde, içerik paragraf vb. birimler belirlenmiştir.
4. Sayısallaştırma: Sayısallaştırma zorunlu olmamakla beraber, sayılar ilgili verileri okuyucunun daha kolay anlamlandırmasına yardımcı olacaktır. Bu çalışmada tablolar ve sayılarla incelenen veriler daha anlaşılır ve yorumlanabilir hale getirilmeye çalışılmıştır.

Bir eğitim programı dört temel öğeden oluşur. Hedef, öğrenciye kazandırılmak istenen somut yaşantılar, içerik konu alanını, öğrenme ve öğretme süreçleri ya da diğer adıyla eğitim durumları öğrenmede kullanılacak her türlü yöntem ve teknik ile öğrenme ortamı ile ilgili durumları, ölçme ve değerlendirme ise sonuç olarak hedeflerin ne kadarına ulaşıp ulaşılmadığı içerir (Demirel, 2007). Bu araştırmada da Hayat Bilgisi programının “hedef”leri genel ve özel amaçları ile kazanımları, “İçerik” ile ünite ve konuları, “eğitim durumları” ile programda yer alan bunların ilgili ifadeler, “ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili programda yer alan ifadeler incelenmiştir. Programların uygulamadaki yol göstericileri olan öğretmen kılavuz kitaplar eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutlarını incelemek adına daha iyi fikir verebilir. Bu araştırma 2018 Hayat Bilgisi Öğretim program kitabı doküman olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sınırlılığı budur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Medya okuryazarı olmak ve medya okuryazarlığı bilincini çocuklarda geliştirmek adına eğitimin önemli bir rolü vardır. Eğitim sisteminde çocuk ve gençlere verilen eğitimin bir parçası olarak mesaja ulaşma, çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneğinin kazandırılması ya da iyileştirilmesinin amaçlandığı medya okuryazarlığı alanında yapılan teorik ve ampirik çalışmalar, yeni medyayı da içine alacak şekilde genişlemekte ve önemi her geçen gün artmaktadır (Posos Devrani, 2020).

Bu becerileri ilkokuldan itibaren çocuklara kazandırmak önemlidir. Hayat Bilgisi dersi de bütüncül ve çocukları yaşama hazırlayan bakış açıları ile bu becerileri çocuklara kazandırmaya uygun olan bir ders olarak gözükmektedir. Hayat bilgisi dersi, ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflarda okutulan doğal, toplumsal, sanatsal ve kültürel öğeleri barındıran hayatın içinden gelen disiplinler arası bir derstir (Sönmez, 2005). Ancak bu araştırmada Hayat Bilgisi programında hedef ögesi içinde kazanım ve göstergelerde birkaç adet, içerik ögesi içinde birkaç ünite de birkaç konu dışında medya okuryazarlığına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Programın bu açıdan geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: medya okuryazarlığı, hayat bilgisi programı, program öğeleri

Kaynakça

- Akgül, M., & Akdağ, M. (2017). Türkiye’de yeni medya eğitimi üzerine niceliksel bir betimleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1).
- Altun, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97- 109.
- Aslan, N., & Basel, A. T. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okur-yazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1353-1372.
- Aytaş, G., & Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 291-310.
- Binark, M. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kurumsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. Kalkedon Yayıncılık.

- Bozkurt, F. & oşkun, D. (2018). 21. yy okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi* , 5 (4) , 493-511 . DOI: 10.17680/erciyesiletisim.381046.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. PegemA yayıncılık
- Jols, T. & Thoman, E. (2008). *21. yy. okuryazarlığı medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıfıçi etkinlikler*, Ekinoks yayınları, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Hayat bilgisi eğitim programı, Meb yayınları, Ankara
- Posos Devrani, A.E. (2020). Yeni medya okuryazarlığının eğitim sistemindeki yeri: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaklaşımı. *Egemia Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya Ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, (6), 23-38.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634
- Sönmez, V. (2005). Hayat bilgisi öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons

Bir Ölçme Aracı Konusu Olarak Hayat Boyu Öğrenme

Bircan Özkır
Kırklareli Üniversitesi

Menekşe Eskici
Kırklareli Üniversitesi

Problem Durumu

21.yy'ın yarattığı etki her alanda olduğu gibi eğitim üzerinde de kendisini göstermiştir. Bireyin kendini gerçekleştirmesinin amaçlandığı çağdaş eğitim modellerinde, okul öğrenmelerinin dışında öğrenmenin devam etmesi gerektiği anlayışı, hayat boyu öğrenme kavramına önem kazandırmaktadır. MEB Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde (2009) hayat boyu öğrenmeyi; bireyin bilgi, yetenek, ilgi ve yeterliliklerini geliştirme gayesiyle yaşamı süresince katıldığı öğrenme etkinliklerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Sarıgöz (2022), hayat boyu öğrenmede bireyin sürekli ve her yaşta kendisini geliştirmesini amaç edinen bir kavram olduğunu vurgularken Sönmez (2017), kendini gerçekleştirme süreci içerisinde kişinin var olan bütün öğrenme ortamlarından yararlanmasının altını çizmektedir. Hayat boyu öğrenme ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde öğrenmenin bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi doğrultusunda yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğuna dikkat çekildiği söylenebilir. Hayat boyu öğrenme sürecinde bireylerin davranışlarında meydana gelen değişimlerin, kazanılan yeterliklerin ve becerilen gözlenebilmesi mümkündür. Ancak hayat boyu öğrenmeye karşı tutum gibi belli başlı kavramların gözlem dışında ölçme aracı ile ölçülebilmesi araştırmacılar için önem teşkil etmektedir. Bu sebeple hayat boyu öğrenme konusunda bir takım ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmada, literatürde yer alan yaşam boyu öğrenme ölçeklerinin çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. İncelenen çalışmalarda hayat boyu öğrenme konusunda ölçek geliştirme ve uyarlama yapıldığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenme kavramına ait araştırmacılar tarafından geliştirilmiş/uyarlanmış ölçekler hakkında yeterli içerik analizi bulunmadığı ve çalışma sonucunda elde edilen bulguların ölçek geliştirme sürecinde diğer araştırmacılara bilimsel bilgi sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma gurubunu YÖK-Ulusal Tez Merkezi, Dergipark ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan, eğitim bilimleri alanında hayat boyu öğrenme üzerine geliştirilmiş ölçeklerin yer aldığı 29 adet makale ve lisansüstü tez oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, yıllara göre ölçek geliştirme/uyarlama çalışmasının en çok 2014 yılında (n=6) yürütüldüğü, geliştirme çalışmalarının (n=25) ağırlıkta olduğu, ölçeklerin madde sayısının en fazla 21-30 madde aralığında (n=10) olduğu, geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin uygulama grubunun en çok üniversite öğrencisi (n=12) olduğu, geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin yayın türlerinin en çok yüksek lisans tezi (n=14) olduğu ve 5'li likert tipinde (n=26) geliştirildiği/uyarlandığı ortaya konmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada, literatürde yer alan yaşam boyu öğrenme ölçeklerinin çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya şu an mevcut olan bir durumu olduğu haliyle ortaya çıkarmayı amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2020). Çalışma kapsamında verilere ulaşabilmek için nitel araştırma yöntemi olan doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacıların oluşturdukları anlamları inceleyerek alanları ile ilgili özgün açıklama veya teori geliştirme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Şaban & Ersoy, 2019). Doküman incelemesi araştırma kapsamında incelenen olay veya olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmanın çalışma gurubunu YÖK-Ulusal Tez Merkezi, Dergipark ve Google Akademik veri tabanında yer alan, hayat boyu öğrenme alanında çalışılmış olan 29 adet makale ve lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışmanın içeriğini oluşturan uygun yayınlara ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve "YBÖ", "HBÖ", "Hayat Boyu Öğrenme" ve "Yaşam Boyu Öğrenme" anahtar kelimelerinden yola çıkılarak araştırma yapılmıştır. Bu çalışmanın hazırlanmasında doküman incelemesine dayalı nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi araştırma sonunda edinilen bilgilerin incelenmesi ve bu bilgileri açıklayan görüş ve temalara ulaşılmasını gerektirir. İçerik analizinde amaç, birbirine benzer verileri belirli kavram ve çerçeve ışığında sınıflayarak bir araya getirmek ve okuyucunun anlayacağı şekilde verileri yorumlayabilmektir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin çeşitli boyutlardan incelenmesi amaçlanmıştır. Bireylerin hayat boyu öğrenmelerini çeşitli açılardan ölçmeye çalışan birçok ölçeğin geliştirildiği/uyarlandığı görülmüştür. Hayat boyu öğrenmenin çok boyutlu bir kavram olduğu göz önüne alındığında ölçeklerin çeşitli konularda ve farklı niteliklerde olması kaçınılmazdır. Buradan hareketle hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin belli başlı özellikleri bağlamında kategorize edilmiştir. Çalışma sonucunda, yıllara göre ölçek geliştirme/uyarlama çalışmasının en çok 2014 yılında (n=6) yürütüldüğü, geliştirme çalışmalarının (n=25) ağırlıkta olduğu, ölçeklerin madde sayısının en fazla 21-30 madde aralığında (n=10) olduğu, geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin uygulama grubunun en çok üniversite öğrencisi (n=12) olduğu, geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin yayın türlerinin en çok yüksek lisans tezi (n=14) olduğu ve 5'li likert tipinde (n=26) geliştirildiği/uyarlandığı ortaya konmuştur. Elde edilen verilere ve incelenen ölçeklere bakıldığında, hayat boyu öğrenme ile ilgili literatürde az sayıda ölçek geliştirme/uyarlama çalışması olduğu görülmektedir. Ayrıca başka bir dilde geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanmış halinin de çok az sayıda kaldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: hayat boyu öğrenme, ölçme aracı, içerik analizi

Kaynakça

- Babanlı, N. & Akçay, R.C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104.
- Boztepe, Ö. & Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of lifelong learning scale into turkish culture. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 1(1), 10-17.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gunuc, S., Odabaşı, H.F. & Kuzu, A. (2014). Etkili yaşam boyu öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171).
- Gür Erdoğan, D. & Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*. 114-122).
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (36. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- MEB (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf> Erişim Tarihi: 22.02.2022.
- Oral, B. & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (52). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder> Erişim Tarihi:28.02.2022.
- Saban, A. & Ersoy, A. (Ed.) (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıgöz, O. (2022). *Yaşam boyu öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2017). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri ve bazı araştırmalar* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik.

An Analysis of Learning Outcomes and Assessment Practices in an Engineering Faculty

Şevval Özer
TED University

İlknur Bayram
TED University

Problem

There is a worldwide concern among educators and researchers to ensure quality in higher education (Natarajan, 2000). With regard to this, studies have revealed certain characteristics that help maintain quality in the process of teaching and learning, which include developing learning outcomes and determining assessment practices (Deeley & Bovill, 2015; Gaertner, 2014). The development of high-quality education and students' academic advancement occur in an environment where assessment mirrors the learning outcomes (Wittstrom et al., 2010). Also, learning outcomes make the assessment procedures more transparent and highlight the student's involvement in the learning process (Ellis, 2004). Although learning outcomes and assessment are the core elements of higher education (Attard, 2010), there are a number of concerns with assessment practices and learning outcomes from the aspect of engineering education. Education of engineering has emphasized technical competencies and expertise in a traditional way; however, current engineering education offers professional skills and advanced knowledge in a rapidly evolving world (Buyurgan & Kiassat, 2017; Despeisse, 2018). Burtner (2000) claims that traditional assessment practices are not enough to assess several abilities, including interpersonal, analytic and problem-solving. In this context, engineering faculties are criticized frequently for not giving enough consideration to using well-designed assessment instruments and preparing vague, non-measurable learning outcomes (Meda et al., 2018; McDowell et al., 2004). Moreover, Vos (2000) pointed out that the majority of engineering faculty members have difficulties in developing well-structured learning outcomes. Despite this, studies have rarely analysed learning outcomes in light of Bloom's Taxonomy to see if faculty members construct outcomes in an observable and measurable form (Meda & Swart, 2018). In the case of Türkiye, studies of learning outcomes in the departments of Materials Science and Nano Engineering and Architecture were investigated. Unlike the previous studies, this study comprises the following engineering disciplines: civil engineering, electrical and electronics engineering, mechanical engineering, industrial engineering, computer engineering, and software engineering. For these reasons, analyzing the use of learning outcomes and assessment practices in engineering faculties is critical to understanding the broader picture preferred in course design by engineering faculty members.

Method

In this study, content analysis was employed to offer a structure for analyzing relevant documents. The study was designed to examine the textual materials, collect data, and draw conclusions without observing or interviewing (Strauss & Corbin, 2008). The syllabus was the main source of documentation in this study. Course syllabus is an essential document in which faculty members offer representations of their course content, as well as learning outcomes and assessment practices (Stanny et al., 2015). The syllabus does not only demonstrate an instructor's philosophy and instructional approach but also provides an insight into a department's teaching culture (Cullen & Harris, 2009; Stanny et al., 2015). According to Goodwin et al. (2018), using syllabi as a data source has various advantages. Firstly, there is the possibility of including a large sample of data in the study, especially if instructors are compelled to submit their syllabi to a centralized database. Second, examining the syllabus rather than asking or surveying faculty members is more objective (Panadero et al., 2019). Syllabi for engineering courses provided on the websites of engineering departments at a foundation university in Türkiye were used as data source in this study. After syllabi were downloaded from the university's website, those that contained no details relating to assessment techniques or learning outcomes were removed. A total of 125 syllabi from the engineering faculty prepared for the 2021-2022 academic year were investigated. Except for the project-based Summer Practice I and II courses and Senior Project I and II courses, syllabi that were examined included undergraduate and graduate engineering courses. Data were analysed using frequencies and percentages. Civil engineering is the most represented department in the engineering faculty (23.2%), followed by electrical and electronics engineering (20%), mechanical engineering (19.2%), industrial engineering (16%), and computer engineering (13.6%). Software engineering has the lowest representation (8%).

Expected Result/Outcomes

According to the cognitive process dimension of the revised Bloom's Taxonomy, learning outcomes are distributed respectively: remembering (15.9%), understanding (18.5%), applying (27.5%), analyzing (12.7%), evaluating (7.4%), and creating (18%). While 65.6% of the learning outcomes represent high-level cognitive process dimensions, including creating, evaluating, analyzing and applying, 34.4% of the learning outcomes come from the low-level cognitive process dimensions which are remembering and understanding. Assessment methods utilized in engineering faculty were found to be final exam, midterm, quiz, assignment, project, participation, presentations, lab work, blog/post discussion, report and active learning exercises. Contrary to the studies conducted by Panadero et al., 2019 and Lipnevich et al., 2020, engineering faculty members in this study were found to use active learning exercises and blog/post discussions as assessment instruments. Faculty members utilized four (39.3%), five (27.6%), and three (22.3%) different assessment instruments. According to the descriptive analysis of instruments, the four most commonly used assessment instruments were final exams (96.4%), midterms (92.9%), assignments (70.05%), and quizzes (46.4%). Despite the fact that the institution includes peer and self assessment criteria in the format of syllabus, none of the faculty members were found to use peer and self assessment in their courses.

Keywords: learning outcomes, assessment, engineering education, syllabus, course design

References

- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). Student-centred learning: toolkit for students, staff and higher education institutions. *European Students' Union (NJ1)*.
- Burtner, J. (2000). The changing role of assessment in engineering education: a review of the literature. In *ASEE 2000 Southeast Section Conference* (pp. 1-9).
- Buyurgan, N. & C. Kiassat. (2017). Developing a New Industrial Engineering Curriculum Using a Systems Engineering Approach. *European Journal of Engineering Education* 42(6), 1263–1276.
- Cullen, R., & Harris, M. (2009). Assessing learner-centredness through course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 115-125.
- Deeley, S. J., & Bovill, C. (2015). Staff student partnership in assessment: enhancing assessment literacy through democratic practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2938, 1-15.
- Despeisse, M. (2018). Teaching sustainability leadership in manufacturing: a reflection on the educational benefits of the board game Factory Heroes. *Procedia CIRP*, 69, 621-626.
- Ellis, G. (2004). Rough guide to learning outcomes. *Teesside, The*.
- Gaertner, H. (2014). Effects of student feedback as a method of self-evaluating the quality of teaching. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 91-99.
- McDowell, L., White, S., & Davis, H. C. (2004). Changing assessment practice in engineering: how can understanding lecturer perspectives help? *European Journal of Engineering Education*, 29(2), 173-181.
- Meda, L., & Swart, A. J. (2018). Analysing learning outcomes in an Electrical Engineering curriculum using illustrative verbs derived from Bloom's Taxonomy. *European Journal of Engineering Education*, 43(3), 399-412.
- Natarajan, R. (2000). The role of accreditation in promoting quality assurance of technical education. *International Journal of Engineering Education*, 16(2), 85–96.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397.
- Stanny, C., Gonzalez, M., & McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a syllabus review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898-913.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd Ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Vos, H. (2000). How to assess for improvement of learning. *European Journal of Engineering Education*, 25(3), 227-233.
- Wittstrom, K., Cone, C., Salazar, K., Bond, R., & Dominguez, K. (2010). Alignment of pharmacotherapy course assessments with course objectives. *American journal of pharmaceutical education*, 74(5).

Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf Konularının Temel Yaşam Becerileri ve Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Ahmet Akkaya

MEB

Nihat Çalışkan

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin yaşadıkları toplum içinde gündelik ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, topluma hızlı ve kolayca adapte olabilmeleri, etkili ve sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmeleri, yaşanan toplumun değerlerini bilerek bunlara uygun davranışlar sergilemeleri açısından temel yaşam becerileri ile kök değerlerin öğrenilmiş, kazanılmış ve benimsenmiş olmasının hem önemli hem de gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca değişimin çok hızlı ve sürekli olduğu bu çağda değişen ve gelişen temel yaşam becerilerinin de hızlı bir şekilde kazanılması zorunlu hale gelmektedir.

Yaşam becerileri, kişilerin hayatlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için sorumluluklarına ilişkin doğru kararlar alabilmesi ve karşılaştığı durumlara ilişkin uygun davranışı seçebilmeleri ile ilgilidir (World Health Organization [WHO], 1997). 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi kapsamında ele alınan problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, etkili iletişim, inovasyon, esneklik ve uyum, liderlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, sorumluluk, öz yönelim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi beceriler, kazanılması gerekli bu becerilerin temel noktalarını oluşturmaktadır (Gelen, 2017). Değer ise bir toplum, inanç, ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlanmaktadır (Çelikkaya, 1996). İnfomal olarak temel yaşam becerileri ile değerlerin öğretimi, öğrenimi ve kazanılması okul öncesi dönemde genellikle tesadüfî bir şekilde gerçekleşmekle birlikte, formal olarak temel yaşam becerileri ile değerlerin öğretimi ve kazanılması sistematik, düzenli ve bir disiplin kapsamında ilkokulların 1. sınıfı ile başlamaktadır.

İlkokulların ilk 3 sınıfında okutulan hayat bilgisi dersleri, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda çocukların hayata hazır hale gelmesi, temel yaşam becerilerini kazanması ve kök değerleri öğrenmesi açısından önemli bir misyon üstlenmektedir. Hayat bilgisi dersi, bilgi açısından sosyal bilimler ile doğa bilimlerinden temellenmiş, çocuk gelişimine uygun tasarlanmış, mümkün olduğunca yaşama yönelik ve somut bir şekilde işlenip öğrencilerin etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşamalarına öncülük eden ve bununla birlikte ortaokul derslerinin de temelini atan bir programdır (Baysal, 2006). En genel ifade ile tüm bu yaşam becerileri ile değerler eğitiminin temelleri ilkokullarda ve hayat bilgisi dersleri ile atılmaktadır.

İlkokulların 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulan hayat bilgisi dersinin temellerinin sosyal bilimler ve fen bilimlerine dayandığı ve bu iki temel alanın bütünleşmesi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak bu dersin kapsamı bununla da sınırlı değildir. Hayat bilgisi dersi toplumsal bilimler, doğa bilimleri, düşünce ve değerler ile sanat alanlarını kapsamakla birlikte, bu kapsam tüm alanlar için aynı ölçüde ve eşit ağırlıkta değildir (Aladağ, 2016; Çelik, 2020; Sönmez, 2005). Hayat bilgisi dersinin kapsamı yaşamın tüm alanlarına ait özellikleri yansıtılabilecek nitelikte olup konular arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Çünkü konuların temeli toplum, doğa ve insandır (Akınoğlu, 2005). 2018 hayat bilgisi öğretim programında, öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlik Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Bununla birlikte temel yaşam becerileri ve “kök değerler” program kapsamında açıklanmıştır.

Programda yer alan kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirtilmiştir. Yine programda temel yaşam becerileri araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım, zaman yönetimi olarak sıralanmıştır (MEB, 2018).

Bu çalışma ile hayat bilgisi dersi 2. Sınıf konularının programda belirtilen temel yaşam becerileri ve değerlerle olan ilişkisinin incelenmesi amacıyla yönelik olarak aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır. Bu doğrultuda;

1. Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf ders kitabında yer alan konuların ilişkili olduğu temel yaşam becerileri hangileridir?
2. Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf ders kitabında yer alan konuların ilişkili olduğu kök değerler hangileridir?

Yöntem

Bu araştırma, tarama deseninde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında doküman analizi ile resmi ilkokullarda okutulan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz dağıtılan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı (Ata Yayıncılık) analiz edilerek, programda ifade edilen temel yaşam becerileri ile kök değerlerin hangi kazanım ve konularla ilişkilendirildiği, temel yaşam becerileri ile değerlere konularda ne ölçüde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma kapsamında, 2. sınıf hayat bilgisi öğrenci ders kitabında yer alan konuların ilişkili olduğu temel yaşam becerileri ve değerlerin belirlenmesi amacıyla doküman analizi kontrol formu geliştirilmiştir. Kontrol listeleri eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından birisidir. Kontrol listeleri ile davranışlar alt alta yazılarak, ölçütler gerçekleşme düzeylerine göre değerlendirilir (Başol, 2015). Geliştirilen kontrol formu iki boyutlu olarak hazırlanmış, satırlarda kazanım ile konulara, sütunlarda ise temel yaşam becerileri ile değerlere yer verilmiştir. Kontrol formu hazırlanırken, hayat bilgisi dersi öğretim programı ile Ata Yayıncılık'a ait 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı incelenmiş ve kazanım ile konular bu doğrultuda yazılmıştır. Ayrıca temel yaşam becerileri ile kök değerlerin belirlenmesinde, programda yer alan temel yaşam becerileri ile kök değerler referans alınmıştır.

Bu çalışmada, bulguların analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Doküman inceleme, araştırma konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2015). Doküman analizinde; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma verilerinin analizinde, belirlenen araştırma problemlerinin sırası gözetilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf konularının hangi temel yaşam becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiş, daha sonra da konuların kök değerler ile ilişkisi tespit edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalardan sonra sınıf öğretmenliği alanında 12 yıllık deneyime sahip ve eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmış ikinci bir kodlayıcı tarafından veriler yeniden kodlanmış ve güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bilindiği üzere kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanması, nitel araştırmaların güvenilirliğini artırmaktadır (Creswell, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2008). Kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplamasında $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) * 100]$ formülü ile elde edilen değer en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma kapsamında yapılan kodlamalarda %93 benzerlik oranı elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabında yer alan 50 konudan 3 tanesinin hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkilendirilmediği belirlenirken, 47 konunun en az bir tane temel yaşam becerisi ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca konular ile en fazla ilişkilendirilen temel yaşam becerilerinin kurallara uyma, sağlığını koruma ve işbirliği becerisi olduğu, en az ilişkilendirilen ve hatta sadece bir ilişki belirlenen temel yaşam becerilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi becerileri olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte programda belirtilen 23 temel yaşam becerisinin en az bir defa bir konu ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

ders kitabındaki konulardan 17 tanesinin hiçbir kök değer ile ilişkili olmadığı, bazı konuların sadece bir kök değer ile bazı konuların ise birden fazla kök değerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sorumluluk değeri belirgin bir şekilde konularla en çok ilişkilendirilen kök değer iken yardımseverlik, saygı ve öz denetim değerlerinin de en çok ilişkilendirilen değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adalet, dostluk, sabır, vatanseverlik ve dürüstlük değerlerinin konularla en az ilişkilendirilen kök değerler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte programda belirtilen 10 kök değer en az bir defa bir konu ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul 2. Sınıf, Kök Değerler, Ders Kitabı, Temel Yaşam Becerileri.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2005). Hayat bilgisi öğretimi. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1-15). Ankara: Pegem A.
- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (1-21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, N.Z. (2006). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (2-17). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. Mustafa Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Çelik, Ö. (2020). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. Vedat Aktepe ve Mevlüt Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (2-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erbaş, A.A., & Başkurt, İ. (2021). Hayat bilgisi öğretim programındaki değerlerin hayat bilgisi ders kitaplarına yansımaları durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 785-813.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Mc Graw-Hill Higher Education.
- Gelen, İ. (2017). P21 – Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 15-29.
- Hatay Uçar, F. & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 275-291.
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> (17.09.2021)
- Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland.
- Yetimoğlu, P. (2022). *İlkokul hayat bilgisi 2. Sınıf ders kitabı*. Ankara: Atat Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi bağlamında analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı ile Yapılan Program Değerlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Ahmet Akkaya

Menderes Ünal

MEB

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Program geliştirme en genel anlamıyla, programların tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998). Hazırlanan programların etkililiğinin ve verimliliğinin belirlenmesi, amacına hizmet etme derecesinin tespit edilmesi, taslak programların ülke genelinde uygulamaya konulması için uygulanan programların değerlendirilmesi program geliştirmede çok önemli ve gerekli bir boyutu göstermektedir.

Eğitimde program değerlendirme; sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel süreçlerin kullanıldığı, geliştirilmiş olan bir programın doğruluğu, gerçekliği, yeterliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği gibi herhangi bir özelliği hakkında karar verme sürecidir (Uşun, 2012). Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre üç farklı şekilde yapılabilmektedir. Bunlardan; programa girişte yapılan değerlendirme tanılayıcı değerlendirme, program sürecinde yapılan değerlendirme biçimlendirici değerlendirme ve program çıkışında yapılan değerlendirme düzey belirleyici değerlendirmedir (Demirel, 2015). Bir eğitim programını değerlendirmek amacıyla verilerin toplanması ve toplanan verilerin yorumlanmasında değerlendirme yapanlar farklı yaklaşımlar izlemekte ve değerlendirmede farklı modeller kullanabilmektedirler.

Bu yaklaşımlardan biri olan niteliksel değerlendirme yaklaşımı nitel araştırma yöntemlerini esas alması ve nitel araştırma süreçlerine benzerliği ile dikkatleri çekmektedir. Eğitimde nitel yöntemlerden yararlanma konusundaki en büyük katkıyı Michael Quinn Patton sağlamıştır. Niteliksel değerlendirme yaklaşımını esas alarak nitel değerlendirme modeli geliştirmiştir. Nitel yöntemler, programa katılanların değerlendirme sürecinde oldukça etkili olan hikâyelerine ulaşmak ve anlatmak yoluyla programların hikâyesini anlattıkları için program değerlendirmede etkili olarak kullanılabilir (Uşun, 2012).

Patton (1987)'a göre, programı uygulamaya koyma sürecinde yer alan değişkenleri incelemek için niteleyici yöntemler oldukça faydalı olup eğer biçimlendirici değerlendirme yapılacaksa niteleyici yöntemlerin, özellikle de gözlemlerin özellikle kullanılması gerekmektedir. Ayrıca, nitel veriler; görüşme, gözlem ve dokümanlardan elde edilen veriler olmak üzere üç çeşittir ve nitel yöntemin; nitel data, doğal sorgulamanın bütüncül-tümevarımcı bir tasarımı, içerik ve durum analizi olmak üzere üç önemli ögesi bulunmaktadır.

Bu araştırma ile program değerlendirme alanında, niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak ve tamamen nitel yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların, niteliksel değerlendirme yaklaşımına ve Patton'un niteliksel değerlendirme modeline uygun olarak yapılıp yapılmadığının; bununla birlikte değerlendirilen çalışmalarda bilimsel araştırmanın temel felsefesi ile tasarımın bilimsel araştırma süreçlerine uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, niteliksel değerlendirme modeli esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının modele uygun olarak yapılıp yapılmadığının belirlenmesi amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. "Niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmaları bilimsel araştırmanın felsefesine ve basamaklarına uygun hazırlanmış mıdır?"
3. "Niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmaları Patton'un niteliksel değerlendirme modelinin basamaklarına uygun olarak yapılmış mıdır?"

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemi, araştırılan bir konunun derinlemesine incelenmesine fırsat veren, bazı genel teorilerin aydınlatılmasını amaçlayan, çalışmanın odağında ne, nasıl ve niçin soruları olduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Kaleli Yılmaz,

2015). Bütüncül çoklu durum deseninde, her bir durum kendi içinde bir bütün olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Niteliksel değerlendirme yaklaşımı ile yapılan program değerlendirme araştırmaları bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmaların belirlenen ölçütlere göre değerlendirilip karşılaştırılması için meta değerlendirme yöntemi tercih edilmiştir. Program değerlendirmede son aşama olan değerlendirmenin değerlendirmesi aşamasında, değerlendirme sürecinde yapılan eksiklik ve hatalar ortaya çıkarılır ve bu sürece meta değerlendirmede denilir (Fitzpatrick vd., 2004).

Bu araştırmada; sadece niteliksel değerlendirme modeli esas alınarak nitel araştırma desen, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı eğitim ve öğretim kategorisi altındaki tüm program değerlendirmeye yönelik çalışmalar evreni oluşturmaktadır.

Bu çalışmada örneklem amaçsal örnekleme yaklaşımlarından biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, olası olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2013). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından daha önceden kriter olarak belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140).

Değerlendirme alınacak çalışmaların; eğitim ve öğretim alanında yapılmış olması, bir ders veya disipline ilişkin öğretim programının değerlendirmesini içermesi, değerlendirmeye esas olarak sadece niteliksel değerlendirme yaklaşımına uygun olarak nitel yöntemlerin kullanılmış olması, araştırmacılar tarafından ölçütler olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uygun olarak yapılan taramalarda 18 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi ve 8 makale tespit edilmiştir. Tüm ölçütlere uyan çalışmaların tamamının incelenmesinin ve değerlendirilmesinin zor olması dolayısıyla, bu çalışmalar içinden 3 yüksek lisans tezi, 2 makale ve 1 doktora tezi rastgele (kura ile) seçilerek değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada, bulguların analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Doküman inceleme, araştırma konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2015). Doküman incelemesinde; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt boyutu olan, niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının bilimsel araştırmanın felsefesi ve basamaklarına uygunluğuna ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda; bu kapsamda değerlendirilen çalışmaların genel anlamda bilimsel araştırma basamaklarına uygun ve bilimsel araştırma felsefesi çerçevesinde hazırlandığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt boyutu olan, niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının Patton'un niteliksel değerlendirme modelinin basamaklarına uygunluğuna ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda; bu kapsamda değerlendirilen çalışmaların genel anlamda ve büyük oranda niteliksel değerlendirme yaklaşımına ve Patton'un niteliksel değerlendirme modelinin basamaklarına uygun olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Niteliksel değerlendirme yaklaşımı, patton modeli, bilimsel araştırma basamakları.

Kaynakça

- Bal, P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 53-68.
- Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. Mustafa Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (337-371). Ankara: Pegem Akademi.

- Çetin, F. (2007). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erşan, E. (2014). *Beşinci ve altıncı sınıf drama dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R ve Worthen, B. L. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston, Pearson Education Inc.
- İzci, E., Eroğlu, M. (2018). Yenilenen 9. Sınıf kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 14-35.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. Mustafa Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (261-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Mehmeti, F. (2017). *Kosova'da altıncı sınıf teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Par, CA:Sage.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Program Geliştirme Çalışması

Fatma Mızıkacı	Nurullah Düzen	Fırat Çöplü	Mamane Bachirou Djibril Issoufou
Ankara Üniversitesi	Siirt Üniversitesi	Ankara Üniversitesi	Ankara Üniversitesi
Deniz Enginyurt	Dilek Gökdoğan	Selma Sarioğlu	Ercan Aksoy
MEB	MEB	Ankara Üniversitesi	MEB

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanın temel ihtiyaçlarından biri iletişimdir. İletişimin gerçekleşmesinde ise önemli unsurlardan birisi de ortak dildir. Dil, düşünceleri şekillendirerek insanın kendisini ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Ortak dili konuşabilmek, insanların birbirini doğru ve sağlıklı anlamasında önemli bir yer tutmaktadır. Göç eden ve göç alan bölgelerde dil farklılığından dolayı ciddi dil/iletişim problemleri yaşanmaktadır (Yağbasan & Çakar, 2006). Özellikle okul öncesi eğitime yeni başlayan göçmen ailelerin çocuklarının eğitim-öğretim sürecinde farklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların başında ise dil farklılığı gelmektedir (Dryden-Peterson, 2016; Uyan-Semerci & Erdoğan, 2018).

Okul öncesi dönem bütün çocuklar açısından çok önemlidir. Çünkü okul öncesi dönemi insan yaşamının temellerinin atıldığı dönemdir. Bu dönemde çocuğun dil, zihin, duygusal, sosyal ve psiko-motor gibi gelişimlerinin önemli ölçüde tamamlandığı bir süreçtir. Dil gelişiminin kazanıldığı bu süreçte çocukların dil edinim süreçlerinin zengin uyarıcılarla pekiştirilip, gelişimlerine uygun materyallerle desteklenmeleri son derece önemlidir (Serdaroğlu, 2019). Çünkü çocuk, dil gelişimini ve anadilini kullanma yetisini büyük bir bölümünü bu dönemde kazanmaktadır. Erken çocukluk döneminde gerçekleşen sağlıklı bir dil gelişimi çocuğun kelime hazinesinin gelişmesini, kendini rahat bir şekilde ifade etmesini ve etkili ilişkiler kurmasını sağlayacaktır. Ayrıca sağlıklı bir erken çocukluk dönemi geçiren çocukların, dil gelişimlerinde elde ettikleri kazanımlara ek olarak sosyal gelişim ve akademik başarıları süreçlerinin de olumlu etkilendiği görülmektedir (Baker, 2011; Gürocak, 2007).

Göçmen çocuklar için okul öncesi eğitim oldukça işlevseldir. Okul öncesi eğitim göçmen çocuklara, dahil olduğu toplumsal ortama ve yeni kültüre uyum sağlamasını kolaylaştırma, kişilik gelişimine yardım eden dil edinimini gerçekleştirme, toplumda bulunan öteki çocuk ve yetişkinlerle yaşamayı öğretme gibi konularda yardımcı olmaktadır (Çelik & İçduygu, 2019; Türkoğlu, 1982). Nitekim Türkiye'ye Suriye'den gelen göçmenler için zaman içinde çeşitli ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlardan birisi de eğitimidir. Özellikle göçmen çocukların eğitime erken yaşlardan itibaren katılmaları önem kazanmıştır. Okul öncesi eğitim çocukları ilköğretime hazırlar, eğitim ve öğretim imkanlarını destekler, yetiştiği çevre ya da aileden kaynaklanabilen dil ve sosyal açılardan var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya amaçlar (Akgün et al., 2018; Aslanargun & Tapan, 2011). Göçmen çocukların yaşadıkları topluma katma değer sağlayabilmelerinin en etkili yollarından biri eğitimidir. Çocuklar eğitim yoluyla yaşadıkları topluma daha kolay uyum gösterirken, içinde yaşadıkları toplumunda onları kabul etmeleri bu sayede daha kolay olmaktadır (Dilek & Demiral, 2021; OECD, 2010).

Erken çocukluk dönemindeki göçmen çocukların Türkçe okur-yazarlık becerileri okula hazırlık anlamında öne çıkan konulardan biridir (Mızıkacı et al., 2021). Okuryazarlığın okul öncesi yıllarda başladığı ve desteklenebileceği yaygın olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development) erken okuryazarlığı çocukların okuma ve yazmayı öğrenmeden önce okuma ve yazma hakkında bildikleri her şey olarak tanımlamaktadır (Çetin, 2020; Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, dinleme ve anlama ile yazı yazmadan oluşmaktadır (Aarnoutse, van Leeuwe, & Verhoeven, 2005). Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların okul öncesi eğitimine ilişkin bir düzenleme ya da planlama bulunmamaktadır (MEB, 2013). Bu çalışmada bu ihtiyaçtan yola çıkarak geçici koruma altındaki 4-6 yaş aralığında Suriyeli çocuklara yönelik Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programı geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı geçici koruma statüsü altında bulunan 4-6 yaş aralığındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programı geliştirilmesidir. Araştırma sürecinde ilgili alanyazın incelenerek araştırmanın çerçevesi oluşturulmuş, mevcut durumun tespiti için nicel ve nitel veriler toplanmış, elde edilen veriler ışığında programın yazımı gerçekleştirilmiştir. Bu amaç kapsamında araştırmanın tasarımında karma araştırma deseni benimsenmiştir. Karma yöntem tasarımı hem nicel hem de nitel formatlarda

yer alan yaklaşımları bir araya getirir. Bu format araştırmacının hem nicel hem de nitel amaç ifadesi ve araştırma soruları oluşturduğunu gösterir (Creswell, 2014:81-82).

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ilinde yaşamakta olan 4-6 yaş aralığında 19' u kız, 20' si erkek olmak üzere 39 geçici koruma altındaki Suriye uyruklu çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde Türk Kızılay Gaziantep Toplum Merkezinde kayıtlı Suriye uyruklu çocukların ailelerine ulaşılarak araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, araştırmaya katılmak isteyenler seçilmiştir. Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi sürecinde nicel veriler için 'Türkçe Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı' kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması sürecinde ise değerlendirme aracını uygulayan uzmanların görüşlerini almayı amaçlayan, araştırmacılar tarafından oluşturulan gözlem formu kullanılmıştır. Karma araştırmanın doğasına uygun olarak iki veri biçiminde de veriler toplanmış, analiz edilmiş ve tasarıma entegre edilmiştir (Creswell & Creswell, 2018).

Türkçe Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı ile elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz ile veri setlerindeki neden-sonuçlara odaklanılarak sistematik analizi söz konusudur, betimsel analiz ile çok sayıda bilgi yalnızca frekanslar gibi birkaç endeksle ifade edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: Freankel, Wallen & Hyun, 2012:186).

İlgili alanyazın taraması sonucunda oluşturulan kuramsal çerçeve ve mevcut durumun belirlenmesine ilişkin yürütülen çalışma sonucunda elde edilen bulgular bir araya getirilerek 'Okul Öncesi Dönemdeki Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocuklara Yönelik Türkçe Erken Okuryazarlık Becerileri Geliştirme Programı' geliştirilmiştir. Geliştirilen program 10 temadan oluşmaktadır. Temalar uygulama ilkeleri, yöntem ve teknikler, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme süreçlerini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Temaların geliştirilmesi sürecinde, Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bilgilerin gerçek dünyaya odaklanması, dilin doğal kullanımı, kültürel bağlama uygun ve deneyimleri benimseyen bir yaklaşım tercih edilmiştir (Jenson, Sandroek & Franklin, 2007: 35-37).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında 10 tema alanından oluşan, uygulaması 10 hafta, haftada 3 gün 3'er saat zaman aralığına sahip 'Okul Öncesi Dönemdeki Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocuklara Yönelik Türkçe Erken Okuryazarlık Becerileri Geliştirme Programı' geliştirilmiştir. Program, etkinliklerin uygulanmasına ilişkin açıklamalar, ilkeler, öğretmen değerlendirmesine ilişkin öğretmen değerlendirme raporu bileşenlerini içermektedir. İlerleyen dönemde geliştirilen 'Okul Öncesi Dönemdeki Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocuklara Yönelik Türkçe Erken Okuryazarlık Becerileri Geliştirme Programı'nın pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Geliştirilen programın pilot uygulaması gerçekleştirildikten sonra etkililiği ölçümlenecek, program değerlendirme çalışması gerçekleştirilecektir. Program değerlendirme çalışmasından elde edilen çıktılar doğrultusunda programın son hali revize edilerek yaygınlaştırılması üzerine odaklanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Geçici koruma altındaki suriyeliler, erken okuryazarlık, program geliştirme

Kaynakça

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*,11(3), 253-275.
- Aslanargun, E., & Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(2), 219-238.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. UK: Multilingual matters.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design:qualitative,quantitative,and mixed methods approaches (4th ed.)*. United States of America:Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design:Qualitative,quantitative,and mixed methods approaches(5th edition)*. United States of America:Sage.
- Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*,57(2), 253-267.
- Çetin, A. (2020). Erken okuryazarlığa bakış ve erken okuryazarlık. In G. Uludağ & D. Tuğba (Eds.), *Erken Okuryazarlık Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Dilek, H., & Demiral, Ü. (2021). Öğretmen adaylarının gözünden göçmen çocuklara yönelik erken çocukluk eğitiminin kalitesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 633-660.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and research in education*, 14(2), 131-148.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- Gürocak, Ü. S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Jensen, J., Sandrock, P. & Franklin, J. (2007). *The essentials of world languages, grades K-12*. USA: ASCD.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mızıkacı, F., Enginyurt, D., Düzen, N., Issoufou, M. B. D., Gökduman, D., Aksoy, E., Sarioğlu, S., Çöplü, F. (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 447-473.
- OECD. (2010). *OECD reviews of migrant education-closing the gap for immigrant students: Policies, practice, and performance*. Retrieved from Organization for Economic Cooperation and Development: <https://www.oecd.org/education/school/46597313.pdf>
- Serdaroğlu, H. U. (2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkoğlu, A. (1982). İsveç'te göçmen çocukların okulöncesi eğitim sorunları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(1), 84-90.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yağbasan, M., & Çakar, F. (2006). Doktor-hasta ilişkilerinde dile ve davranışa dayalı iletişimsel sorunları belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 609-629.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Zekâya İlişkin Görüşleri

İpek Derman
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenme süreci her ne kadar okul yaşamıyla ilişkilendirilse de birey dünyaya geldiği andan yaşamı son bulana kadar sürekli öğrenmektedir. Öğrenilen her yeni bilgi, olgu ve beceri sayesinde bireyler dünyayı daha farklı görebilme ve yaşamda karşılaştıkları olayları farklı yorumlama fırsatı elde etmektedirler.

Genel olarak öğrenme belirli bir uyarana yanıt olarak bir davranışta gözlemlenen, başka uyaranlara bağlı olmayan, değişiklik olarak tanımlanmaktadır (Jensen, 1989). Güncel tanımlamalarda öğrenme büyük ölçüde kendini düzenleyen bir süreç olarak görülmektedir (Van Deur, Napier, & Lawson, 2016). Çağdaş öğrenme ve öğretim teorilerinin merkezinde öğrenmenin kendi kendini yönetmesi ve düzenlemesi yer almaktadır. Ancak öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin, öğrenenler olarak etkinliklerini artırmaktan ziyade öğrenmelerinin etkin yönetimini tehlikeye atan hatalı zihinsel öğrenme ve hatırlama modellerine sahip olduklarını göstermektedir (Bjork, Dunlosky, & Kornell, 2013). Bilge bir öğrenen olmak yalnızca bilgiyi depolamayı ve gerektiğinde geri getirmeyi sağlayan bir anlayış değil, aynı zamanda hangi öğrenme etkinliklerinin ve tekniklerinin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini bilmeyi gerektirmektedir (Bjork, Dunlosky, & Kornell, 2013).

Öz-düzenleme teorisi, yapılandırmacı bir epistemoloji içinde yer almaktadır. Bu anlayışta öğrenenler, yorum yapan aktif ajanlar olarak kabul edilirler. Öğrendikleri bilgiler ışığında kendi anlamlarını oluştururlar. Öğrenme sürecinde en önemli olan şey, öğrencilerin maruz kaldıkları bilgilerden anlam çıkarmak için kullandıkları etkinliklerdir. Bu bakış açısı içinde etkili olan öğretmenlerin, öğrencilere konu alanı bilgilerini basitçe sunmak veya göstermek yerine öğrenme eylemlerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek stratejiler öğretmeleridir (Vosniadou, ve diğerleri, 2020).

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme sorunlarıyla karşılaştıklarında aldıkları kararlar, öğretmenlerinin bilgi, beceri ve öğretime ilişkin inançlarından etkilenmektedir (Fives & Buehl, 2008; Lawson, Vosniadou, Van Deur, Wyra, & Jeffries, 2019; Lonka & Joram, 1996). Öğrenmenin doğuştan gelen sabit bir yetenek olduğu ve öğretilmeyeceği inancına sahip olan öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme teorilerini öğrencilerine edindirme olasılıkları mümkün görünmemektedir (Vosniadou, ve diğerleri, 2020). Öğretmenlerin sınıflarında öz-düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmenin yararlarına ikna olmamalarının öğretmenlerin kendi öğrenmelerine ilişkin görüşlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin kavramsal bir değişim yaratmanın ilk adımı öğretmenlerin bu görüşlerini ortaya çıkarmak ve mesleki gelişim programlarında tartışma noktası haline getirmektir. Böylece öğretmenler değişimin etkilerinden haberdar olabilirler (Lawson, Vosniadou, Van Deur, Wyra, & Jeffries, 2019).

Öğrenme sürecinde sıklıkla bahsi geçen bir diğer kavram ise zekâdır. Öğrenme sürecindeki göze çarpan bireysel farklar yaygın olarak zekâ farklılıklarıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Öğrenme yeteneği birçok psikoloğun zekâ tanımının bir parçasıdır. Hatta bazı eğitimciler zekâ ile öğrenme arasında hiç ayırım yapmamaktadırlar (Jensen, 1989). Zekâ çabanın bir ürünü olarak değerlendirildiğinde olumlu öğrenme sonuçlarına yol açmaktadır. Bu öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmek üzere eylemlerde bulunma olasılıkları da daha yüksek görülmektedir. Zekâyı doğuştan ve değişmez olarak gören öğretmenlerin öğrencilerine öğrenmelerini nasıl daha iyi yönetecekleri ve kontrol edecekleri konusunda rehberlik etmelerinin daha zor olacağı söylenebilir (Vosniadou, ve diğerleri, 2020).

Etkili bir öğrenen olmak hataları yetersizliklerin bir yansıması değil, etkili öğrenmenin bir bileşeni olarak görmeyi gerektirmektedir. Buna paralel olarak da etkili öğrenen bireyler öğrenme yeteneğinin sabit olduğunu düşünen zihniyetten kaçınılmalıdır (Bjork, Dunlosky, & Kornell, 2013).

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde öğrenme sürecini yönetebilen, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmede öğretmenlerin öğrenmeye ve zekâyı ilişkin görüşlerinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme ve zekâ kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin geleceğin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş öğrenme deneyimlerinin sağlandığı sınıf ortamlarının oluşturulması ve buna bağlı olarak öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme ve zekâ kavramlarına ve bu iki kavram arasındaki ilişkiye ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır;

- Öğretmen adaylarının öğrenme kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

- Öğretmen adaylarının zekâ kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adayları öğrenme ve zekâ kavramları arasındaki ilişkiyi nasıl açıklamaktadırlar?

Yöntem

Bu araştırma eğitim fakültesinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının öğrenme ve zekâ kavramlarına ve bu iki kavram arasındaki ilişkiye ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenimlerini sürdüren yaklaşık 180 2. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde açık uçlu anket formuyla öğretmen adaylarından öğrenme ve zekâ kavramlarına ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Anket formunun birinci kısmında öğretmen adaylarının demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm vb.), ikinci kısmında ise aşağıdaki araştırma soruları yer almaktadır;

1. Öğrenme kavramını açıklar mısınız?
2. Öğretim ortamında düzenlenen hangi süreçler öğrenmenizi kolaylaştırıyor, hangileri zorlaştırıyor?
3. Zor bir konuyla karşılaştığında o konuyu öğrenmede nasıl bir yol izlersiniz?
4. Kendini nasıl bir öğrenci olarak tanımlarsınız? Bu kaniye nasıl vardınız?
5. Zekâ kavramını açıklar mısınız?
6. Öğrenme ile zekâ arasındaki ilişkiyi nasıl açıklarsınız?

Elde edilen nitel verilerin çözümleme sürecinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde elde edilen verilere dayalı olarak belirlenen tema ve kodlar ile öğrencilerin görüşleri çözümlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılarla tema ve kodlar desteklenmektedir. İki araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi incelenerek kodlayıcılar arası güvenirlik Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda eğitim fakültesinde öğrenimlerini sürdüren çeşitli alanlardaki öğretmen adaylarının öğrenme ve zekâ kavramlarına ilişkin görüşleri ortaya konulması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulguların öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerinde nasıl bir rol üstlendiklerini göstereceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde öğrenme stratejilerini ve öz düzenleme becerilerini kullanma durumlarına ilişkin elde edilecek bulgular öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine de katkı sağlayacaktır. Öğrenenin bilginin pasif alıcısı ve öğrenmenin sabit bir yetenek olarak görülmesine ilişkin görüşlerin tespit edilmesi ile çağdaş öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarına edindirilmesine ilişkin önlemlerin alınması bakımından elde edilen bulgular önemli görülmektedir. Araştırma sonuçlarının eğitim fakültesi öğretim programlarının yeniden yapılandırılması ve geliştirilmesi süreçlerine katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stratejileri

Kaynakça

- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. *The Annual Review of Psychology*, 64, 417-444.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134-176.
- Jensen, A. R. (1989). The relationship between learning and intelligence. *Learning and Individual Differences*, 1(1), 37-62.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 223-251. doi:10.1007/s10648-018-9453-7

- Lonka, K., & Joram, E. (1996). Conceptions of learning and knowledge: does training make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 21(3), 240-260.
- Van Deur, P., Napier, R., & Lawson, M. J. (2016). Teachers' and pre-service teachers' knowledge about learning [Paper presentation]. *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Melbourne, Australia.
- Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyr, M., Deur, P. V., Jeffries, D., & Darmawan, I. N. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Educational Research*, 99(2020), 101495.

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri: Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Etkisi

Ali Orhan

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde artık eğitim sistemlerinin amacı sadece salt bilgiyle donatılmış bireyler yetiştirmek değildir. Onun yerine, bağımsız düşünebilen, etkili kararlar alabilen, karşısına çıkan sorunlara yaratıcı çözümler üretebilen, eleştirel düşünebilen ve iletişim becerileri, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı yüksek bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin birincil amaçları arasına girmiştir (Stedman & Adams, 2012; Wagner, 2010). Dolayısıyla, üst düzey düşünme becerilerinin önemi özellikle bilgi ve internet teknolojilerinde yaşanan önemli gelişmeler neticesinde büyük bilgi yığınlarına ulaşımın oldukça kolay olduğu günümüzde bir hayli artmış durumdadır. Bireylerin kendisini etkilemeye çalışan dış etkenlere karşı kendisini koruma, bu büyük bilgi yığınları arasında doğru ve yanlış bilgiyi ayırt edebilme, etkili ve doğru kararlar alabilme ve yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilme gibi konularda üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç duyduğu bir gerçektir.

Bu üst düzey düşünme becerilerinden bir tanesi olan eleştirel düşünme (ED) bireyin karşısına çıkan bilginin doğruluğunu veya kalitesini değerlendirirken ya da bir bilgiye inanma ya da inanmama konusunda karar verirken işe koştuğu işlevsel, mantıklı ve yansıtıcı bir süreçtir (Beyer, 1995; Ennis, 1991). Yansıtıcı düşünme (YD) ise bireyin gelişme ve değerlendirmeye ne derece açık olduğuyla ilgilidir (Pollard, 2002). Başka bir ifadeyle, bireyin kendisini geliştirmek için kendi davranış, deneyim ve eylemlerini sürekli olarak değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Taggart ve Wilson, 1998). Hem ED hem de YD bireyler için bir hayli önemlidir. Bu iki üst düzey düşünme becerilerinin bireylere kazandırılmasında, öncelikle bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde aktif rol alan öğretmenlerin kendisinin bu becerilere sahip olması önemlidir. Buna bağlı olarak söz konusu bu düşünme becerilerinin, öğretmenlik yolunda ilerlemekte olan öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri sürecinde kazandırılması gereklidir.

Dewey'e (1991) göre bu iki düşünme becerisi birbiriyle ilişkili ve birbirinden beslenen iki üst düzey düşünme becerisidir. Buna bağlı olarak ilgili literatür incelendiğinde, ED ve YD arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar görülebilir (Akpur, 2020; Aşkın Tekkol ve Bozdemir, 2018; Evin Gencel ve Güzel Candan, 2014). Ancak, ED eğilimlerinin, YD becerisi üzerinde etkisini ortaya koyabilecek çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının ED eğilimlerinin, onların YD becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının YD becerilerinin ve ED eğilimlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak araştırma kapsamında cevap aranan sorular şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının YD ve ED düzeyleri nasıldır ve bu beceriler cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının ED eğilimleri, onların YD becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada öğretmen adaylarının YD becerileri yordanan değişken olarak belirlenirken, öğretmen adaylarının ED eğilimleri yordayan değişken olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada veriler bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 156 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Öğrencilerin 18 ve 26 arasında değişmekte olan yaşlarının ortalaması 20.33'dür. Öğretmen adaylarının %46.2'si kadın ve %53.8'i ise erkektir.

Ölçme Araçları

Sosu Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (SEDEÖ): Öğretmen adaylarının ED eğilimlerini belirlemek için Sosu (2013) tarafından geliştirilen ve Orhan (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan SEDEÖ kullanılmıştır. SEDEÖ eleştirel açıklık (7 madde) ve yansıtıcı şüphe (4 madde) olmak üzere iki alt boyuta ve toplam 11 maddeye sahiptir. İki farklı örneklemden (lisans ve lisansüstü öğrencileri) elde edilen veriler ile gerçekleştirilen uyarlama çalışması kapsamında ölçeğin Türkçe formunun orijinal ölçeğe ait faktör yapısı ve madde sayısı ile uyumlu olduğu görülmüştür ve ölçeğin güvenirlik katsayısı ilk örneklem için 0.92 ikinci örneklem için ise 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayısı ise 0.91'dir.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ): Öğretmen adaylarının YD düzeylerini belirlemek için Kember vd. (2000) tarafından geliştirilen ve Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan YDDBÖ kullanılmıştır. 1413 üniversite öğrencisi ile yürütülen uyarlama çalışması kapsamında ölçeğin Türkçe formunun orijinal ölçeğe ait faktör yapısı ve madde sayısı ile uyumlu olduğu görülmüştür. YDDBÖ alışkanlık (4 madde), anlama (4 madde), yansıtma (4 madde) ve kritik yansıtma (4 madde) olmak üzere dört alt boyuta ve toplam 16 maddeye sahiptir. Uyarlama çalışması kapsamında alt boyutlar için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.54 ve 0.72 arasında değişirken ölçeğin tamamına ait hesaplanan güvenirlik katsayısı ise 0.77'dir. Ölçeğin bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayısı ise 0.72'dir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Ölçekler dağıtıldıktan sonra öğretmen adaylarına, istedikleri zaman ölçekleri doldurmayı yarım bırakabilecekleri, çalışmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, elde edilen verilerin sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağı ve araştırmanın amacı konusunda bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

İlk olarak, ilgili veri setinde herhangi bir eksik veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra tek değişkenli uç değerler Z puanları ile çok değişkenli uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı değerleri ile tespit edilmeye çalışılmış ve veri setinden çıkarılması gereken hiçbir uç değere rastlanmamıştır. Bunun ardından verilerin normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiş ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında veriler bağımsız gruplar için t testi, ANOVA, Pearson korelasyon testi ve basit doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet ($t_{154}=-0.580$, $p>0.05$) ve sınıf düzeyi ($F(3,152)=0.860$; $p>0.05$) değişkenleri öğretmen adaylarının YD becerilerini anlamlı bir şekilde değiştirmemektedir. Benzer şekilde cinsiyet ($t_{154}=1.430$, $p>0.05$) ve sınıf düzeyi ($F(3,152)=2.212$; $p>0.05$) değişkenlerinin öğretmen adaylarının ED eğilimleri üzerinde de anlamlı bir etkisi yoktur. Ayrıca, öğretmen adaylarının ED eğilimleri ile YD becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.39$). Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının ED eğilimleri, onların YD becerilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=0.395$, $t_{154}=5.329$, $p<0.05$) ve ED eğilimleri, YD becerilerine ait toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. Kurulan regresyon denkleminin ise istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F(1,154)=28.397$, $p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme; eleştirel düşünme eğilimleri; öğretmen adayları; 21. yüzyıl becerileri

Kaynakça

- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37(100683), 1-8.
- Aşkın Tekkol, İ. & Bozdemir, H. (2018). An investigation of reflective thinking tendencies and critical thinking skills of teacher candidates. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1897-1907.
- Başol, G. & Evin Gencel, İ. (2013). Reflective thinking scale: A validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 941-946.
- Beyer, B. (1995). *Critical thinking*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Prometheus Books.
- Ennis, R. H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum and its assessment. A. L. Costa (Ed.). In *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria: Ascd.

- Evin Gencel, İ. & Güzel Candan, D. (2014). Investigation of critical thinking tendency and reflective thinking levels of teacher candidates. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(8), 55-68.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Orhan, A. (2022, baskıda). Investigating psychometric properties of the Turkish version of Sosu Critical Thinking Disposition Scale: Evidence from two independent samples. *International Journal of Psychology and Educational Studies*.
- Pollard, A. (Ed.). (2002). *Readings for reflective teaching*. London: Continuum.
- Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107-119.
- Stedman, N. L. P., & Adams, B. L. (2012). Identifying faculty's knowledge of critical thinking concepts and perceptions of critical thinking instruction in higher education. *NACTA Journal*, 56(2), 9-14.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (1998). *Promoting reflective rhinking in teachers: 44 action strategies*. Corwin Press, Inc.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap*. Basic Books.

Anlamaya Dayalı Tasarım Temelli İklim Değişikliği Eğitim Programının Değerlendirilmesi*

Seda Saraç Nihal Yurtseven Hale Güneş Cansu Serttaş Franzini
Bahçeşehir Üniversitesi Bahçeşehir Üniversitesi Bahçeşehir Üniversitesi Bahçeşehir Üniversitesi

Problem Durumu

Doğa ile ilgili verilen eğitimler sürdürülebilirliği teşvik etmek için yeterli değildir. Çocuklar, doğal sistemlerin karmaşıklığını kavramaları, doğa ile canlılar arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamaları ve değişim için sosyal eylemde bulunmaları için teşvik edilmelidir (Davis, 2010). Bu nedenle, etkili iklim değişikliği eğitimi, çocukların anlayabileceği bir şekilde bilginin günlük yaşama aktarımına odaklanmalıdır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından, Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) öğretim modeli kullanılarak, okul öncesi ve ilköğretim için 8 haftalık bir iklim değişikliği öğretim programı geliştirilmiştir (Yurtseven & Saraç, 2021). UbD'de tasarımcı, neyi nasıl öğreteceğini belirlemeden önce öğrenmeyi değerlendirme yöntemini seçmektedir. Bu modelde tasarımcılar, istenen öğrenme çıktıları veya hedeflerini tanımlamak, öğrenme kanıtlarını belirlemek ve öğrenme deneyimlerini yapılandırmak için üç aşamalı bir yöntem kullanmaktadır (Wiggins & McTighe, 2011). Tasarımcıların bu adımları izleyerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve anlamaya dayalı öğrenmelerine öncelik vermesi, performans görevleri aracılığıyla değerlendirmesi ve bilgiyi günlük hayata ve diğer derslere aktarması büyük önem taşımaktadır (Yurtseven, 2020). Geliştirilen öğretim programı, Türkiye genelinde 148 özel okul yerleşkesinde toplam 2000 öğretmen ve 45000 öğrenci ile uygulanmaktadır. Bu çalışma, büyük ölçekli bir öğretim programı uygulamasını değerlendiren daha büyük bir projenin parçasıdır. Çalışma, 8 haftalık iklim değişikliği öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada İstanbul'da öğretim programını uygulayan iki okulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. İki odak grup görüşmesinde öğretmenlerden Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modelinin boyutlarına göre uygulamayı değerlendirmeleri istenmiştir. Stufflebeam'e (2003) göre, bağlam boyutu, programın amaç ve önceliklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirmeye odaklanırken, girdi boyutu, programın etkin bir şekilde uygulanması için kaynakların yeterliliğine odaklanmaktadır. Süreç boyutu, fiili uygulamaya odaklanır ve çalışma planlarına ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Ürün değerlendirmesi ise hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına odaklanmaktadır. Literatürde, ulusal veya uluslararası düzeyde böyle kapsamlı bir iklim değişikliği öğretim programı bulunmamaktadır. Bu çalışma, öğretim tasarımı ve değerlendirme prosedürleriyle ulusal ve uluslararası literatüre önemli katkılar sağlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir;

1. Bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Girdi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Ürün boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu araştırma, Bahçeşehir Üniversitesi tarafından desteklenen "İklim Değişikliği: Bir Müfredat Değerlendirme Projesi" başlıklı daha büyük bir bilimsel araştırma projesinin bir parçasıdır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma metodolojisi kullanılan bu çalışmada, UbD temelli bir iklim değişikliği eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, İstanbul'da iki farklı okulda görev yapan ve UbD temelli iklim değişikliği eğitim programını uygulayan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (Creswell, 2013) ile belirlenmiş 20 okul öncesi ve ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Tüm öğretmenler eğitim alanında lisans derecesine sahiptir. Her iki okulda da ayrı odak grup görüşmeleri yapılmış, her seviyeden (okul öncesi, 1., 2., 3. ve 4. sınıflar) ikişer öğretmen rastgele seçilmiş ve görüşme tarihleri belirlenerek odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 21 ile 60 arasında değişmektedir. Katılan öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerin izinleri ile görüşmelerin tamamı ses kaydına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde öğretmenlere, Stufflebeam'in (2003) program değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarıyla uyumlu sorular sorulmuştur. Soruların belirlenme sürecinde

* " Bu çalışma Bahçeşehir Üniversitesi tarafından desteklenen BAUBAP 2021-03.02 No'lu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir"

uzman görüşüne başvurulmuştur. Her iki odak grup görüşmesi de aynı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Görüşmeler, proje üzerinde çalışan doktora öğrencisi tarafından ses kaydına alınmış ve yazıya dökülmüştür. Çalışma için içerik analizi yapılmıştır. Güvenilirliği sağlamak için iki araştırmacı da aynı anda içerik analizi yapmıştır (Joffe, 2011). Tüm araştırmacılar kategorileri ve temaları geliştirmek için kayıtları, oluşturulan kodları ve uzlaşmaya varılan kodları okumuş, ana temalara ilişkin yorumlarını karşılaştırmıştır. Fikir birliğine varılamadığında veriler tekrardan incelenmiş, uzlaşma sağlanana kadar süreç devam etmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bağlam boyutunda öğretmenler, iklim değişikliği konusundaki bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının bulunduğunu belirtmişler ve bu eğitimin gerekliliğinden, programın bilgilendirmeye ve çevreci alışkanlıkları geliştirmeye katkı sağladığından bahsetmişlerdir. Girdi boyutunda öğrenme etkinliklerinin öğrencilere aktif katılım fırsatları sağladığı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklediği belirtilmiştir. Performans görevlerinin ise öğrencilerin iklim krizine ilişkin sorumluluklarını araştırmalarını ve öğrendiklerini paylaşmalarını sağladığı ifade edilmiştir. Süreç boyutunda, sınıfların küçük olması, okul programının yoğun olması, okul yönetiminin ve velilerin akademik beklentilerinin yüksek olması, dolayısıyla uygulamada zorluklar yaşandığını ancak okul yönetiminin ve velilerin desteğinin uygulamayı kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Programa, ağaç dikmek, ormana gitmek gibi açık hava etkinlikleri eklenmesi gibi öneriler sunulmuştur. Ürün boyutunda, çocukların çevreci davranışların ve bireysel çabaların önemini kavradıkları, öğrendiklerini okul ve ev ortamlarına transfer ettiklerini, ebeveynlerin ise çocuklarıyla birlikte kompost yapmaya, çöpleri ayırmaya ve geri dönüşüme başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların konu hakkındaki bilgi edinme, araştırma yapma ve proje geliştirme konusundaki yüksek motivasyonlarını gözlemlemişlerdir.

Program, çocukların iklim değişikliğini anlamalarını ve hayatlarına transfer etmelerini sağlamıştır. Öğrenci davranışlarında gözle görülür değişimler meydana geldiği gözlemlenmiştir. Bu durumun UbD öğretim tasarımı modelinin doğası ile tutarlı olduğu görülmektedir. Fiziksel koşullar ve zaman sorunlarına rağmen bu çalışma UbD'nin anlama ve bilgilerin transferi için pratik bir çerçeve olduğunu göstermiştir ve iklim değişikliği eğitiminin en önemli hedefini karşılamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İklim değişikliği eğitimi, temel eğitim, UbD, program değerlendirme, CIPP

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, J. (2010). What is early childhood education for sustainability? In J. Davis (Ed.) *Young children and the environment: early education for sustainability* (21-42). New York: Cambridge University Press.
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. In D. Harper, & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners* (210-223). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam and T. Kellaghan (Eds.), *The international handbook of educational evaluation* (31-62). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publisher, Inc.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yurtseven, N., & Saraç, S. (2021). *İklim değişikliği: UbD temelli okul öncesi ve ilköğretim etkinlikleri (Climate change: UbD-based preschool and Primary school activities)*. Bahçeşehir University Press.
- Yurtseven, N. (2020). Enriching Alpha classes with UbD-based instructional design. In N. Yurtseven (Ed.), *The teacher of generation alpha* (43-58). Germany: Peter Lang Publishing.

Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarına İlişkin Anlamlandırmaları

Ersin Türe

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Ecem Toraman Türe

MEB

Problem Durumu

Okul yöneticilerinin önemli sorumluluk alanlarından biri okulda gerçekleştirilen öğretim süreçleridir. Okullarda gerçekleştirilen öğretim süreçleri MEB'in hazırlayıp, geliştirip ve yayınladığı öğretim programları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretim süreçlerine ilişkin fikirleri, eylemleri ve aldıkları kararlar öğretim programlarını merkeze alarak gerçekleştirilmektedir.

Okul müdürleri, öğretmenler arasından seçilip atanmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretim programlarına ilişkin deneyimlerinin var olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ise yöneticiliğe geçen öğretmenler, birçok bransa / alana/ disipline ait öğretim programlarının uygulandığı bir sürecin sorumluluğunu da yüklenmektedirler. Bu süreç yöneticilerin öğretim programlarına ilişkin deneyimleri ve bu deneyimler üzerinden kurdukları anlamlandırma üzerinden gerçekleştiği söylenebilir. Çünkü yöneticiliğe geçen öğretmenler kendi alanı veya branşının yanında alanı / branşı dışına ait öğretim programları ile de etkileşim kurmak zorunda kalmaktadırlar. Bu etkileşim, yönetici öğretmen iletişim ağının önemli kaynaklarından biri olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğretim programları yöneticilerin öğretmenler ile iletişim kurdukları konular arasındadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretim programlarına ilişkin anlamlandırmaları, okuldaki öğretim süreçlerinin devam etmesi bağlamında önemlidir. Özetle, okul yöneticileri bir çok öğretim programını doğrudan veya dolaylı olarak deneyimlemekte ve öğretim programları okul yöneticilerinin gündelik hayatlarında yer aldığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretim programı kavramları öğretim liderliği kavramı ile kesiştiği görülmektedir (Gülbahar, 2013; 2014; Aktepe ve Buluç, 2014; Aslanargun ve Bozkurt, 2015; Yeşilyurt, 2019; Gülbahar ve Özdemir, 2019). Bu çalışmalarda okul müdürlerinin öğretim liderliği bağlamında öğretim programlarına ilişkin algılarını, görüşlerini ve rollerini konu edinilmiştir. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretim programları ile etkileşimlerinin sorunlu olduğunu belirten çalışmalar olduğu görülmüştür. Diğer taraftan okul yöneticilerinin öğretim programları ile etkileşimlerinin oldukça yeterli olduğunu belirten çalışmalar da vardır. Bu çalışma ise araştırmacıların, okul yöneticilerinin öğretim programları ile etkileşimlerinin veya öğretim liderliklerinin değerlendirildiği bir çalışma değildir. Bu çalışma okul yöneticilerinin gündelik hayat deneyimlerine gömülü olan öğretim programlarına ilişkin anlamlandırmalarını açığa çıkarma ile ilgilidir. İlgili çalışmalar yöntemsel anlamda incelendiğinde; nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların sayısının fazla olduğu görülmektedir. Yöneticilere öğretim programlarına yönelik görüşleri sorulmuş olsada, yöneticilerin öğretim programlarına ilişkin gündelik hayat deneyimlerini ortaya çıkaracak soruların eksik olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın deseni görüngübilim (fenomenoloji) olarak kurgulanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı ise okul yöneticilerinin gündelik hayatlarında öğretim programlarını nasıl konumlandıklarına ve anlamlandırdıklarına yönelik tartışma alanı yaratmaktır.

Yöntem

Okul yöneticilerinin gündelik hayat deneyimleri üzerinden öğretim programlarına ilişkin anlamlandırmalarını tartışmayı amaçlayan bu tartışmanın yöntemi nitel araştırma yaklaşımına dayalı olan görüngü bilim üzerine kurulmuştur. Bu bağlamda görüşme soruları okul yöneticilerinin gündelik hayat deneyimlerini anlatmalarına imkân verecek şekilde hazırlanmıştır. Soruların hazırlanma süreci literatür taraması, soruların oluşturulması, uzman görüşü alma, pilot uygulama, etik kurul alma ve tekrar pilot uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Çalışmada maksimum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri çalışmada katılımcı olarak yer almışlardır. Veri toplama sürecine veriler doyuma ulaşp, kendilerini tekrar edinceye kadar devam edilmiştir. Ayrıca çalışmanın tutarlılığı, aktarılabilirliği, teyit edilebilirliği, inandırıcılığına ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir. İnandırıcılık için farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak çeşitleme ve alan ve nitel araştırma uzmanlarından oluşan uzman incelemesi süreci gerçekleştirilmiştir. Aktarılabilirlik için amaçlı örneklem türü olan maksimum çeşitlilik gösterecek katılımcı seçilmiştir ve başka örnekler ile karşılaştırma yapılabilecek şekilde ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiştir. Teyit edilebilirlik için kodlayıcıların uzlaşmaya varması ve dışarıdan bir uzmana bu uzlaşma sürecinin ayrıntılı betimlenmesi ve düşünümSELLİK süreci bağlamında araştırmacılar kendilerini paranteze almışlardır. Tutarlılık için görüşme sorularına verilmiştir; yine araştırmacılar kendi konumlarını açık bir dille ifade etmişlerdir. Tüm bunların ardından içerik analizi sürecinde ise uygun kodlama türleri birinci kodlama ve ikinci kodlama türleri için

gerçekleştirecektir. Daha sonrasında kodlamalar sonucunda elde edilen sonuçlar görüngü bilim bağlamında yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada içerik analiz süreci devam etmektedir. Bu nedenle sonuçlar beklenen sonuçlar şeklinde verilmektedir. Bu çalışma sonucunda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin öğretim programlarına ilişkin anlamlandırmaları üzerine bir tartışma alanının yaratılması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin öznel yaşantıları içerisinde öğretim programları nasıl konumlandığı ve öğretmenler ile iletişimlerinde nasıl yer almadığı üzerinde düşünülecektir. Ayrıca okul yöneticilerinin gündelik hayatlarına öğretim programlarının yerleştiği konum, daha önceki eğitim hayatlarıyla nasıl örtüştüğü üzerine tartışma alanı yaratılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, öğretim programları

Kaynakça

- Aktepe, V. & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2) , 227-247 . DOI: 10.17152/gefd.35227
- Bozkurt, S. & Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2),. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17397/181866>
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (201) , 83-108 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36164/406521>
- Gülbahar, B. & Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/660810>
- Gülbahar, B. (2014). İlkokul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri . *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4) , 104-128 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/5133/69888>
- Yeşilyurt, E. (2019). Güncellenen öğretim programları bağlamında okul yöneticilerinin program liderliğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 12 (62).

İki Yarıyıl Üç Ara Dönem Uygulaması Kapsamında Gerçekleştirilen Mesleki Çalışma Programının Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi

Nermin Elmas
MEB

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, toplumların her alanda değişmesi ve gelişmesinde kritik öneme sahip olarak daha demokratik bir toplum ve refaha erişimde en öncelikli alanlardan biridir. Geçmişten günümüze bütün gelişim ve değişim süreçlerine bakıldığında eğitimin yer aldığı görülmektedir (Güneş, 2016, s. 1008; Gültekin, Güvey-Aktay ve Gültekin, 2018, s. 484). İşgücünün niteliğini arttırmada da eğitimin gerekliliği günden güne daha fazla önem kazanmakta ve bu durum eğitim hizmetini sunan kişi ve kurumlara daha nitelikli eğitim vermeleri konusundaki baskıları da artırmaktadır (İlğan, 2013, s. 42; Göç, 2019, s. 291; Kaya, 2021, s. 22). Eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik tartışmalar incelendiğinde temel etmenlerin öğretmen, öğrenci, fizikî ortam ve teknoloji, yönetici ve programlar olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Bu etmenler kaliteli bir eğitim sürecinin parçalarıdır. Ancak, bu süreçte asıl önemli olan öge ise hiç kuşkusuz öğretmendir. Nitekim konuyla ilgili alanyazında da eğitim sürecinin ve başarısının en önemli unsurunun kalıtsal faktörlerden sonra öğretmen olduğu görüşündedir (Kayadibi, 2001, s. 76; İlğan, 2012, s. 1; Yaylacı, 2013, s. 26-27). Öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi ve profesyonel öğretmen kimliği kazanmaları ancak mesleki gelişimlerinin sürekliliği ile mümkündür (Önen vd., 2009, s. 10). Nitelikli öğretmen yetiştirilerek istenilen sonuçlara ulaşmak tüm ülkelerin öncelikli işi haline gelmiştir çünkü öğretmen, siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel başarının lokomotifidir (Kayadibi, 2001, s. 76-77). Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle hızla değişen bir toplumda ancak kendisini mesleki anlamda geliştiren öğretmenlerle gelecek için fark yaratabileceklerdir (Özdemir, 2016, s. 235; Ulubey vd., 2017, s. 2080). Öğretmenlik eğitim alanıyla ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanlarda özel uzmanlık becerilerine sahip olmayı gerektiren profesyonel statüde bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s. 208; Alacapınar, 2018, s. 248). Günümüz dünyasında öğretmenliğin yüksek beceri ve bilgi gerektiren bir meslek olduğu görüşü daha fazla kabul görmektedir (Güneş, 2016, s. 1006; Karataş, 2020, s. 41; Ünsal, 2021, s. 1485). Diğer taraftan öğretmenlik, toplumsal yapılarındaki hızlı değişimlerden en çok etkilenen meslek gruplarından biridir (Buldu, 2014). Tüm bu noktalardan hareketle öğretmenlerden, öğrencilerin ve toplumun gereksinim duyduğu bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları geliştirebilmeleri için pek çok alanda çeşitli yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Alacapınar, 2018, s.259-260; Can, 2019, s. 1621). Tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitimi öncelikli alanlardandır. Bu amaçla, çalışmaların geçmişten günümüze hem hizmet öncesinde gereken donanıma sahip olmaları yönünde eğitim almaları hem de hizmet içinde mesleki gelişimlerini devam ettirmek için sürekli eğitim faaliyetlerine katılmaları biçiminde sürdürülmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenin alan bilgisini ve öğretim uygulamalarını derinleşmesini sağlayan temel bir mekanizma olarak öğretmenin yüksek standartlarda öğretim yapmasına ve kapasitesini en iyi şekilde kullanmasına destek verir (İlğan, 2013, s. 42-43). Mesleki gelişim mesleki işbirliği ve etkileşimi arttırmakta, öğretmenlerin iş doyumuyla birlikte işinde başarıyla görev yapmasını sağlamaktadır (İlğan, 2013, s. 44). Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarının en fazla haziran ve eylül seminer dönemlerinde yapıldığı görülmektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında başlanan ara dönem uygulamasında mesleki çalışma programı haziran ve eylül programlarından farklı tasarlanmıştır. İlk defa 2019 Kasım ayında ekinlik temelli uygulanan mesleki çalışma programının öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelenmesi de bu noktada önemlidir. 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri doğrultusunda öğretmenlerin bireysel, mesleki ve alan gelişimlerinin desteklenmesine yönelik etkinlik temelli uygulamaya dayalı yeni bir mesleki gelişim programı hayata geçirilmiştir. 2019 yılında Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde değişiklik yapılarak, yapılan değişiklik resmî gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren iki yarıyıl, üç ara dönem uygulaması öğretmenlerin mesleki gelişimine farklı bir yaklaşım getirmiştir. 30827 sayılı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile MEB'in 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilk defa uygulamaya koyduğu ara tatil uygulaması önemli bir değişiklik olarak gösterilmektedir. Ara dönem uygulaması kapsamında gerçekleştirilen mesleki çalışma programlarının bugüne kadar düzenlenen programlarla karşılaştırıldığında farklı bir uygulama olarak görülmektedir. Kasım ve nisan aylarındaki ara dönem uygulamasının değerlendirilmesi bu araştırmanın problem durumu olarak belirtilmiştir.

Yöntem

İki yarı yıl üç ara dönem uygulamasının incelendiği bu araştırma, temel nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Balcı'ya (2018, s. 37) göre nitel araştırmalar, yakın, oluşumcu, derin ve zengin olma özellikleri taşır. Araştırmacının rolü ikinci elden bilgi toplamak yerine araştırmaya katılan kişilerle iletişim halinde ve bilgi toplama boyutunun doğal bir parçası durumundadır. Nitel araştırma açık uçlu anket, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırma olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 29). Nitel araştırmada insan davranışlarını içinde bulundukları ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamak amaçlanır. Üzerinde araştırma yapılan konuları insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından inceler (Karataş, 2017, s. 71). Nitel araştırma yaklaşımları içerisinde çeşitli desenler kullanılmaktadır. Bu desenlerden biri de temel nitel araştırma desendir (basic qualitative research).

Temel nitel araştırmalarda araştırmacı, nitel bir yöntemden yararlanmayı seçerek ve o yöntemin araştırması için gerekli gördüğü kural ve önerilerini kullanabilmektedir. Merriam'a (2009) göre temel nitel araştırma, "İnsanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve bu süreci nasıl yaşadıklarına" odaklanır. Temel nitel araştırmacının nihai amacı insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını yine kendi bakış açılarından anlayabilmektir. Temel nitel araştırma deseni özellikle uygulaması devam eden eğitsel süreçlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için uygun bir desendir. Bu araştırmada ilk defa uygulanan iki yarı yıl üç ara dönem uygulamasının öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelenmesi amaçladığından temel nitel araştırma deseniyle desenlenmiştir. Temel nitel araştırma deseni kapsamında bu araştırmada açık uçlu anketler ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, MEB'in 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilk defa uygulamaya koyduğu iki yarıyıl üç ara dönem uygulaması öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmada, ilk defa uygulanan iki yarıyıl üç ara dönem uygulaması kararına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, ara dönem kapsamında mesleki çalışma programının planlanması ve uygulanması sürecine yönelik görüşler, ara dönemde gerçekleştirilen etkinliklerin mesleki gelişime katkısına yönelik görüşler ve ara dönem uygulamasının sürdürülmesine ve geliştirilmesine yönelik görüşler olmak üzere dört temel soruya yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin ara dönem uygulamasından memnun oldukları, öğrenciler için ara tatil uygulamasını yararlı buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte mesleki çalışmalar kapsamındaki etkinliklerin tüm kademelerde bakanlığın okullara gönderdiği program kapsamında her okulun kendi şartlarını gözetenek öğretmenlerle birlikte etkinlik planları oluşturduğu ve uyguladığı görülmüştür. Katılımcılar uygulama sürecinden memnun olduklarını ve beklentilerini çoğunlukla karşıladığını belirtmişlerdir. Tüm okul kademelerinde uygulamadan memnun olmayan, ara dönem uygulamasına ve mesleki çalışma programına eleştirel yaklaşan öğretmenler olmakla birlikte görüşlerin çoğunlukla olumlu olduğu saptanmıştır. Mesleki çalışma programı kapsamında özellikle sosyal ve kültürel etkinlikler öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, program değerlendirme

Kaynakça

- Alacapınar, F. G. (2018). Meslek olarak öğretmenlik. M. Yavuz (Ed.) içinde, *Eğitim bilimine giriş* (s. 247-274). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Albez, C., Yıldırım, İ. & Ayık, A. (2019). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15 (2), 611-634. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39992>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 204, 144-134.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E. vd. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (4), 1618-1650.

- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207-237.
- Gültekin, M., Güvey, E. ve Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 482-513.
- Güneş, F. (2016). Meleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1007-1038.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (ÖYGE özel sayısı), 41-56.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(9), 39-56.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 71-97.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 233-244.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., Alpaslan, M. M. ve Aykaç, N. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim okullarına ilişkin görüşleri. *IJOESS*, 8 (30), 2064-2082.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE özel sayısı), 25-40.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Sosyal Becerileri Kazandırması Bakımından İncelenmesi

Nur Leman Balbağ
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır. İhtiyaçlarını karşılamak, mutlu olabilmek için sosyalleşmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Bireylerin sağlıklı ve etkili sosyal ilişki kurabilmesi için sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir (Uz Baş, 2003; Yılar ve Şimşek, 2016; Gustavsen, 2017; Kuru, 2020). Alanyazında sosyal becerilere yönelik birçok tanımlama ve sınıflandırma yapılmıştır. Sosyal beceri bireyin bulunduğu ortamlarda sosyal ilişkileri başlatıp, uyum sağlaması ve yaşadığı sorunlara da etkin çözüm bulmasına yarayan yetkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2020). Ayrıca Cartledge ve Milburn, (1986) da sosyal becerileri, bireyin diğer bireylerle, olumlu yanıtlar almaya ve olumsuz yanıtlardan kaçınmaya olanak verecek biçimde etkileşimi sağlayan, kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Sosyal becerilerin gelişimi yaşam boyunca kazanılmaya devam etse en hızlı geliştiği dönem erken çocukluk dönemidir. Daha sonra çocuğu yalnız başına ilk olarak sosyalleşmeye başladığı ortam okuldur. Çocuk aileden kazandığı sosyal becerileri okulda deneyimleme ve geliştirme fırsatı bulur (Gür Dörtok, 2020). Dolayısıyla okullarda verilen eğitimlerinin sosyal beceri gelişimi çok önemlidir. Ülkemizde öğrencilere bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ortaokullarda, Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinden kaynaklı bu bilgi ve becerileri kazandırma sürecine katkı sağlayan bir ders olduğu göze çarpmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi genel amaçlarından biri de toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleridir. Burada sözü geçen temel iletişim becerileri sosyal becerilerin tanımladığı becerilerdir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretim programında sosyal becerilere yönelik becerilerin yer alma durumu büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler programlarının sosyal beceriler bağlamında incelemektir. Araştırmada, bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yönelik sorulara yanıt aranmıştır.

- Sosyal Bilgiler öğretim programının amaçlarında sosyal becerilere nasıl yer verilmiştir?
- Sosyal Bilgiler öğretim programının yetkinlikler bölümünde sosyal becerilere nasıl yer verilmiştir?
- Sosyal Bilgiler öğretim programının temel beceriler bölümünde sosyal becerilere nasıl yer verilmiştir?
- Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek husularda sosyal becerilere nasıl yer verilmiştir?
- Sosyal Bilgiler öğretim programını oluşturan kazanımlarda sosyal becerilere nasıl yer verilmiştir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Verilerin toplanması sürecinde, öncelikle 2018 yılında uygulamaya koyulan, 4-5-6-7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiştir. Doküman analizinde kitabın tümünü araştırma kapsamına dâhil etmek yerine, örnekleme yoluyla belirli bir konu araştırma kapsamına alınabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda çalışma kapsamını programın amaçları, yetkinlikler, temel beceriler, kazanımlar ile öğretim programını oluşturan unsurlardan beceri ve değerler oluşturmaktadır. Sözkonusu öğelerde sosyal becerilere nasıl yer verildiğini belirlemek için Akkök (1996) tarafından sosyal becerilere yönelik yapılan sınıflandırma ölçütü olarak alınmıştır. Dolayısıyla söz konusu ölçütler aşağıda sıralanmıştır (Akkök, 1996):

1. İlk kazandırılacak beceriler,
2. Grupla bir iş yürütmeye yönelik beceriler,
3. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler,
4. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri,
5. Plan yapma ve sorun çözme becerileridir.

Bu bağlamda 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim programının öğeleri, ölçütler doğrultusunda araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış; bu kapsamda elde edilen nitel verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilerek veriler, frekans ve yüzdelilerle birlikte tablo biçiminde sunulmuştur. Ayrıca inandırıcılığı ve güvenilirliği artırmak amacıyla Sosyal Bilgiler alanında çalışan iki akademisyen ve iki sosyal bilgiler öğretmenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüşler karşılaştırılmış ve son hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretim programının sosyal becerileri kazandırması bakımından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsam dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar 2018 yılında uygulanmaya başlayan Sosyal Bilgiler programlarının öğeleri sosyal beceriler bağlamında incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında yer alan 7 öğrenme alanında da sosyal becerileri kapsayan kazanımlara rastlanmıştır. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri alanındaki kazanım örnekleri 3, grupla bir iş yürütmeye yönelik beceriler alanındaki kazanım örnekleri 3, duygulara yönelik beceriler alanındaki kazanım örnekleri 2, stres durumlarıyla başa çıkma becerileri alanındaki kazanım örnekleri 1, problem çözme ve plan yapma becerileri alanındaki kazanım örnekleri 5 adet olmak üzere toplamda 14 adet kazanım örneğine rastlanmıştır. (Programda toplam 33 kazanım bulunmaktadır).

Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde bulunan 33 kazanımın sadece 3 tanesi Akkök' ün sınıflandırmasına uygundur.

Altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ünitelerden 3 tanesinde sosyal becerilerle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” ünitelerinde doğrudan veya dolaylı olarak sosyal becerilere vurgu yapan kazanımlara rastlanılmamıştır. Buna göre, “Birey ve Toplum” ünitesinde yer alan kazanımlardan 3’ü, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Üretim, Dağıtım, Tüketim” ünitesinde yer alan kazanımlardan 2’si sosyal becerilerle ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, sosyal bilgiler, öğretim programı

Kaynakça

- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi* – Öğretmen el kitabı. İstanbul: Özgür Yayınları
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence. *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*, 143-179.
- Gustavsen, A. M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, 4 (1).
- Gür Dörtok, H.D. (2022). *Sosyal beceri eğitiminin doküman analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kuru, N. (2020). Sosyal beceri yetersizliği. Durmuş Aslan (Ed). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* (ss. 171 – 192) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi. .
- Yılar, M. B. & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 835 – 854.
- Uz Baş, A. (2010). Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengencilik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 731-747.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Are Turkish Teachers and Teacher Candidates Ready for “Inclusion”? As Suggested Teacher Education Curriculum

Özlem Tokgöz

Kocaeli University

Problem

As mentioned by UNESCO, inclusive education means that all children can learn together in the same school. This requires including all learners and removing all obstacles that could prevent contribution and success. It is not only disability causing exclusion, but also social, institutional, physical, and attitudinal barriers make inclusive education important (UNESCO,2015). Additionally, inclusive education emphasises the right of all children, with or without special needs, to have equal access to the same social, cultural and educational opportunities in the same educational settings as their peers (Ferguson, 2008; Dyson, Howes, and Roberts, 2004).

By considering this it can be said that inclusive education can be seen as a process of strengthening the capacity of an educational system to reach out to all learners in the community. Teachers are the key factors to increase capacity of educational system for all learners since they are the implementers of the educational programs. It is often argued that the lack of knowledge of teachers, related to lack of training, is the main barrier to inclusion (ERG, 2017).

The difficulties arise because of rigid methods and curriculum, inaccessible environment, untrained teachers and poor quality of teaching, lack of proper attitudes on the part of the teachers, lack of support from public agencies, etc (Kutay,2018).

To be effective an inclusive teacher education program must instill in the pre-service teacher an understanding and appreciation of diversity. It means they must be equipped with both general as well as special education techniques through preservice, and in-service (Savolainen, Engelbrecht, Nel and Malinen, 2012). Teachers and teacher candidates must also become comfortable with change, and they must learn early in their preparation to be flexible and creative (Booth, Nes, and Strømstad, 2003). Hence, identification of views of teachers and teacher candidates is quite important and urgent to remedy lacking parts in educational programs in terms of practicing inclusive education effectively.

To do so, this study aims to understand how teachers' and teacher candidates' perception about inclusive education, to identify their readiness for implementing inclusive education in their classrooms and to offer appropriate approaches to be employed in both teacher education curriculum and in-service teacher training programs. With these purposes belovved research questions were driven.

R.Q.1: What are the perceptions of teachers and teacher candidates towards inclusive education?

R.Q.2: How do teachers and teacher candidates evaluate their professional competence in implementing inclusive education?

R.Q.3: What do teacher and pre-service teachers think about inclusive education in Turkey?

R.Q.4: What do teachers and pre-service teachers think about the effectiveness of teacher training or in-service training they have received or are currently receiving?

R.Q.5: What are the suggestions of teachers and teacher candidates in terms of improving their professional competence in inclusive education?

Method

A qualitative multiple cases method constructed the design of this research study. Reason for choosing a qualitative research design was its giving researcher deeper understanding about the searched area (Yildirim & Simsek, 2016). Case study method enables a researcher to closely examine the data within a specific context. In most cases, a case study method selects a small geographical area or a very limited number of individuals as the subjects of study (Zainal, 2007). A case study was chosen because the cases were included from Kocaeli province to the study. It would have been impossible for the author to have a true picture of teachers and teacher candidates about being ready to implement inclusive education without considering the context within which it occurred. Multiple cases method was used in this research to explore in-depth understanding on teacher education programs and curricula

the way in which inclusive education and methods to effectively implement in the classrooms find ground as experienced by teachers and teacher candidates in two different types. Teachers working at schools and teacher candidates might have different experiences and views about their teacher education curricula and training programs for being sufficient to implement inclusive education effectively in their professions. This difference not only enable the researcher to compare two different cases in terms of the issue but also it makes easy to discuss on teacher education programs.

A semi-structured interview form which is prepared by the researcher regarding results of expert opinions and pilot testing was applied to the participants of this study. Interviews were conducted face to face and recorded by getting permission from the participants. Interviews were approximately taken 30 minutes.

Convenient and maximum variation sampling methods were applied through identifying the participants. The volunteer study group included 5 classroom teachers and 5 4th grade classroom teacher candidates. Data analysis process, which has been going through descriptive and content analysis methods, has not been completed yet.

Expected Results/Outcomes

This study seeks to provide some ideas about how to support teachers to become inclusive through the application of positive training approaches. Additionally, it is expected that three key areas related to teacher education for inclusion will be combined, which provides:

A review of what is happening across the globe by offering examples from different regions.

Interviewing with Turkish teachers about their classroom practices to support learners with a range of diverse needs including disability, poverty, ethnicity, gender, cultural diversity and learning disabilities.

A consideration of systemic approaches, policy, and partnerships, and how these can be better employed through in the teacher education policies in the future.

Keywords: inclusive education, teacher education, qualitative design, multiple cases study

References

- Ayhan Cehan, M. ERG, (2017). Inclusive education: School practices, teachers' needs <http://en.egitimreformugirisimi.org/inclusive-education-study-2/>
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). Routledge.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*, edited by D. Mitchell, 280–295. London: Routledge.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2): 109–120.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- UNESCO. (2015c). *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges*. EFA global monitoring report 2015. Paris: UNESCO.
- Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 144-162.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 5(1).

Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Tasarım Kapasitelerinin Belirlenmesi

Gizem Güzeller
TED Üniversitesi

Zerrin Toker
TED Üniversitesi

Problem Durumu

İlköğretim matematik dersi öğretim programı incelendiğinde öğretimde “üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş” bir anlayışın ele alındığı görülmektedir (MEB, 2018, p.4). Bu anlayışın okullarda bir gerçeklik bulması için öğretmenlerin programın hedeflerinin göz önünde bulundurularak bir öğretim tasarlaması önemlidir. Öğretmenlerin, kullanacakları müfredat materyallerinin güçlü yanlarını ve sınırlılıklarını bilmeleri aynı zamanda bu materyalleri, müfredat kaynaklarını, öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim tasarımında kullanmaları öğretimin hedeflere ulaşabilmesi açısından önemlidir.

Müfredat materyalleri, öğretmenlerin öğretimlerini planlama ve uygulamaları esnasında öğretimlerine yönelik kararlar vermelerine yardımcı bir rehber görevi görür (Brown 2009; Kessler, 2015). Bu kaynaklar, öğretime yönelik aktiviteler sağlar, hangi konunun öğretilmesinin daha önemli olduğunu ve nasıl öğretileceğini belirten kültürel ve sosyal değerleri içerir, uygulanma sırasını önerir ve pedagojik yöntemleri belirtir (Remillard, 2005). Bu programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden, birden çok içeriği, bağlamsal ve müfredat faktörlerini hesaba kattıkları bir öğretim süreci tasarlamaları, geliştirmeleri ve uygulamaları beklenmektedir (Ross vd., 2014). Bu açıdan bakıldığında, öğretim sürecinde müfredatın, öğretmenlerin öğretimsel kararları almak için kullandıkları bir araç olarak ele alınması ve öğretimin de bir tasarım etkinliği olarak düşünülmesi gerekmektedir.

Mevcut kaynakları, öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek şekilde organize etmek ve kullanmak, iyi geliştirilmiş karar verme ve analiz becerilerini içerir ki Brown (2009) bu kavramı pedagojik tasarım kapasitesi olarak adlandırır. Kavramın özü, “olanakları algılar, kararlar verir ve planları takip eder” olarak tanımlanmaktadır ve genel olarak her öğrenci grubuna uygun öğretim tasarlama becerisi olarak ifade edilmektedir (Brown, 2009, p. 29). Buna göre öğretmenler ile müfredat materyalleri arasındaki dinamik ilişkiyi anlamak için üç yapı, müfredat materyallerini aynen kullanma (offload), uyarlama (adapt) ve doğaçlama (improvise) olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2009). Aynen kullanma, öğretmenlerin müfredat materyallerini herhangi bir değişiklik yapmadan takip etmelerini ve materyallerde verilen uygulama önerilerini veya yönergeleri olabildiğince yakından takip etmelerini temsil ederken, uyarlama öğretmenlerin mevcut materyallerini istenen öğretim sonuçları olduğuna inandıkları şeylere göre dönüştürmeleridir. Son bileşen olan doğaçlama ise, öğretmenlerin, kendi materyallerini geliştirerek, tasarlanan müfredatın parçası olmayan yeni kaynaklar oluşturmalarını temsil eder. (Brown, 2009).

Pedagojik tasarım kapasitesi, öğretim tasarımı sırasında öğretmenlerin müfredat materyalleri ile etkileşiminde önemli olmasını gerektirdiğinden deneyim ile ilişkilidir. Öğretmenler genellikle, bu materyalleri ana bir kaynak olarak görerek kaynaklarda yazılanları olduğu gibi uygulamaya çalışmakta ve eleştirel bir gözle bakamamaktadır (Nicol & Crespo, 2006). Bunun bir nedeni, öğretmen hazırlık programlarında müfredat materyallerini eleştirmenin değerini ve önemini anlamak için destek veya fırsatlara sahip olmamalarıdır (Grossman & Thompson, 2008). Özellikle matematik ve fen eğitimi alanlarında yapılan birçok çalışma öğretmenlerin öğretimlerinde müfredat materyallerini kullanma yollarını aydınlatmaya çalışmaktadır (Brown & Edelson, 2003; Forbes & Davis, 2008; Nicol & Crespo, 2006; Tyminski vd., 2011). Öğretim sürecini öğrenci öğrenmesini merkeze alan bir anlayışla tasarlamak için tasarımın ana unsurlarından biri olarak öğretim materyallerinin işe nasıl koşulacağına dair bir bakış açısına sahip olmayı gerektirir. bu bağlamda, bu bakış açısını oluşturmak adına öncelikle mevcut durumda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının müfredat materyallerini nasıl kullandığı ya da yorumladığının ortaya çıkarılması önemlidir. Pedagojik tasarım kapasitesinin geliştirmeye yönelik pek çok faaliyete zemin oluşturmaları açısından öğretmenlerin hizmet öncesinde mesleğe yönelik eğitimler aldığı lisans programı iyi bir bağlam olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde pedagojik tasarım kapasitelerinin belirlenmesi, gerek lisans programları boyunca aldıkları derslerde yapacakları etkinliklere yön vermesi, gerekse öğretmenlik uygulaması gibi süreçlerde yürütecekleri dersleri planlayabilmeleri açısından önemlidir. Tüm bunların ışığında bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sahip oldukları tasarım kapasitelerini hazırladıkları ders planları üzerinden belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde 2. sınıfta okuyan 3’ü erkek, 17’si kadın olmak üzere 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları çalışmaya öncesinde matematik eğitimi ile ilişkili olarak “Ortaokul Matematiği” dersini almış olup öğretim programı hakkında temel bir bilgiye sahiptir. Bu araştırmanın desenini durum çalışması oluşturmaktadır. Nitel araştırma şeklinde desenlenen çalışmada, çoklu durum çalışması (Yin, 2009) yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın verilerini öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ve bu planlarını hazırlama süreçlerine yönelik görüşme kayıtları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının, bu süreçten elde edilen kendilerine ait verilerin gizlilik kuralları çerçevesinde kullanılmasına dair yazılı izinleri alınmıştır. Çalışmada pedagojik tasarım kapasitesi çerçevesinde tanımlanan üç yapı bileşeni ada kodlar olarak tanımlanmış, ders planları ve görüşmeler çerçevesinde alt kodlar araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Her iki araştırmacı tarafından planlardan 5 tanesi seçilmiş ve bu planlar kodlanarak kodlama tablosu oluşturulmuştur. Bu kodlama tablosu kullanılarak tüm planlar analiz edilmiş ve her iki kodlayıcı tarafından her bir kod değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların güvenilirliğini belirlemek için, analizin her boyutu için puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından geliştirilen anlaşma yüzdesi formülü kullanılmıştır. Oluşan kodlar ışığında iki araştırmacı bağımsız olarak tüm planları kodlamış ve uzlaşa sağlanmayan noktalar için görüş alışverişinde bulunulmuştur. Nihai kodlama belirlendikten sonra her bir boyut altında toplanan madde sayılarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmanın sonuçlarının analizi hala devam etmektedir. Çalışmanın ilk analizlerinden öğretmen adayların çoğunlukla öğretim programında ve ders kitaplarında bulunan bilgileri öğretim tasarımlarında aynen kullandıkları gözlenmiştir. Uyarlama ve doğaçlama bileşenlerine ise oldukça kısıtlı olarak bulunmuştur. Çalışmanın pratiğe yönelik sonuçları açısından (1) derslerin tasarlanması ile ilgili iyi uygulama örnekleri sunması, (2) öğretmen adaylarının pedagojik tasarım kapasitelerinin mevcut durumu ile ilgili fikir vermesi ve (3) mevcut durum temel alınarak geliştirilecek olan iyileştirme eğitimlerine temel oluşturabilmesi potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya yönelik katkısı açısından çalışmanın, pedagojik tasarım kapasitesinin ders planlarını incelemede kullanılabilecek bir çerçevesinin ve alt bileşenlerinin ortaya konmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Çalışmanın öğretmen adaylarının farklı konularda ve sınıf seviyelerinde ders planları incelendiğinde farklı sonuçları olup olmayacağına dair ileri çalışmalar yapılabilir. Birden fazla ders planı incelenerek öğretmen adaylarının pedagojik tasarım kapasitelerindeki gelişim ele alınabilir. Kapasite gelişiminin uzun vadeli bir süreç olduğu düşünülerek boylamsal çalışmalar yapılabilir ve kapasitenin uygulamaya nasıl yansıdığına yönelik bulgular ortaya konulabilir.

Anahtar Kelimeler: Ders planı, pedagojik tasarım kapasitesi, matematik öğretmen adayları, öğretim programı kullanımı, öğretmen eğitimi

Kaynakça

- Brown, M., & Edelson, D. (2003). Teaching as design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice? LeTUR Report Series, 1–11.
- Brown, M. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*. New York, NY: Routledge.
- Forbes, C. T., & Davis, E. A. (2010). Curriculum design for inquiry: Preservice elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 820-839.
- Grossman, P., & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24, 2014-2026.
- Kesler, B. (2015). Learning Naturally: An Inquiry Study of Streams in Hawaii. Occasional Paper Series, 2015 (33). Retrieved from <https://educate.bankstreet.edu/occasional-paperseries/vol2015/iss33/8>
- MEB.(2018). Matematik dersi öğretim <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> (Erişim tarihi: 04 Eylül 2022) adresinden elde edilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

- Nicol, C.C. & Crespo, S.M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational Studies Mathematics*, 62, 331–355. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-5423-y>
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of educational research*, 75(2), 211-246.
- Ross, D., Kessler, A. M., & Cartier, J. (2014). Supporting pre-service science teachers' planning of task-based classroom discussions. In Joseph L. Polman, Eleni A. Kyza, D. Kevin O'Neill, Iris Tabak, William R. Penuel, A. Susan Jurow, Kevin O'Connor, Tiffany Lee, and Laura D'Amico (Eds.). *Learning and becoming in practice: the international conference of the learning sciences* (ICLS) 2014. Volume 1. Colorado, CO: International Society of the Learning Sciences, pp. 599-606.
- Tyminski, A. M., Land, T. J., & Drake, C. (2011). Elementary pre-service teachers' critiques, comparisons, and preferences in examining Standards-based curricular materials. In L. R. Wiest, & T.d. Lamberg (Eds.), *Proceedings of the thirty-third annual meeting of the North American chapter of the international group for the psychology of mathematics education* (pp. 550e558). Reno, NV: University of Nevada.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

Lise Öğrencilerinin İngilizce Yabancı Dil Becerilerinin Ters Yüz Sınıf Ortamlarında Geliştirilmesi Üzerine Bir Öğretim Tasarımı

Deniz Güngörmüş Ütebay
Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

“Bugünün çocuklarını dünün yöntemleri ile eğitirsek yarınlarından çalarız” (Dewey, 1916). İlerlemeci yaklaşımın temsilcilerinden eğitim kuramcısı John Dewey’in 1916’da vurguladığı bu felsefe, eğitim sistemlerinin günün değişen koşullarına ayak uydurmak üzere şekillenmesini gerektiğini ifade etmektedir. 21. yüzyılın beraberinde getirdiği teknolojik gelişmeler düşünüldüğünde, mevcut eğitim sistemlerinin de bu doğrultuda evrilmesi kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişmiş internet ağı, bilgisayar sistemlerindeki gelişmeler, akıllı telefonlar, akıllı ev sistemleri, dronlar, insansı robotlar ve yapay zekanın dahil edildiği tüm teknolojik ürünler neredeyse günlük rutinlerimize yerleşmiş durumdadır. Pedro’ya (2006) göre bu dijital dönemde dünyaya gelerek söz konusu teknoloji ile büyüyen nesil Yeni Bin Yılın Öğrencileri (YBÖ) olarak adlandırılırken, Prensky (2003) dijital medya araçlarına aşina olan 1980 sonrası bu kuşağı “dijital yerliler” olarak tanımlamaktadır. Hayatı farklı algılayan dijital yerlilerin yabancı dil eğitim ortamlarından beklentileri, ihtiyaçları ve motivasyon kaynakları da bu bağlamda farklılaşmaktadır. Erdem (2016) Türkiye’de yabancı dil öğretiminde sorunlar yaşandığını ve mevcut politika ve uygulamaların öğrencilerin dil öğreniminde ihtiyaç duydukları ortamları yaratmada yetersiz kaldığını belirtmektedir. Dijital yerliler geleneksel yöntemlere alternatif olacak, kendi hızında ilerlemeye olanak tanıyan, teknoloji entegrasyonu yüksek ve aktif öğrenme temelli yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır (Gencer v.d, 2014; Schaffer, 2016). Bu doğrultuda gerekli şartları sağlayabilmek üzere, 21.yüzyıl gelişmelerine bağlı olarak yabancı dil öğrenim ve öğretim yöntemlerinin sınıf içi- sınıf dışı uygulamaları teknoloji odaklı tekniklerle zenginleştirilmesi beklenmektedir (Dicheva & Dichev, 2016; Figueroa, 2015). Tersyüz öğrenme modeli alan yazında bu ihtiyaçları karşılayabilecek bir yöntem kabul edilmektedir (Bilgili, Seggie & Oğuz, 2021; Çarpıcı, 2019; Houston ve Lin, 2012; Harvey, 2014). Ters Yüz Öğrenme en geniş haliyle öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyindeki ders içeriklerini sınıf dışı bir zamanda dijital bir ortamda öğrenmesini, sınıf içerisinde ise uygulama ve ödev yapmasını öneren pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma ve dil öğrenimi için ihtiyaç duyulan iç ve dış motivasyon kaynaklarını eş güdümlü tetikleyerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirme becerisini geliştirdiği görülmektedir.

Bu çalışma, lise öğrencilerinde; (11. Sınıf) ünite kazanımları bağlamında İngilizce yabancı dil becerilerinin ters yüz sınıf ortamlarında geliştirilmesini amaçlayan bir eylem araştırmasında kullanılacak içeriğin oluşturulmasını amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışma kapsamında ilk olarak araştırmacının görev yaptığı okulda uygun örneklem yoluyla bir sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında 2. “Hobbies and Skills” Ve 3. “Hard Times” ünitelerine ait kazanımlar incelenmiş ve öğrenme modeli bağlamında ters yüz edilecek beceri, sözcük bilgisi, yapı bilgisi ve dilin temel işlevlerine ait alanlar belirlenmiştir. Bu aşamada öğrencilere düzey belirleme testi uygulanmış ve sınıfın ortalama İngilizce düzeyi tespit edilmiştir. İçerik hazırlanırken öğrencilerin bazı kazanımlar için ön koşul olan öğrenmelerinde eksiklik görülmüş ve sınıf dışı etkinliklerin ilk modülünde bu eksikleri gidermek üzere konu özet ve etkinliklerine yer verilmiştir. Sonraki aşamada ise ilgili alanların evde çalışılmasını mümkün kılacak web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş interaktif video ve sunu içerikleri hazırlanmıştır. Dijital kaynaklar web 2.0 tabanlı bir sınıf yönetimi programında oluşturulan sanal sınıfta öğrenciler ile paylaşılmıştır. İçerikler konu anlatımları, örnek diyaloglar, okuma metinleri, hikayeler ve videoya gömülü bir şekilde sunulan interaktif etkinlikleri kapsamaktadır. Ayrıca, ters yüz öğrenme sınıf içi çalışma aşaması için ilgili kazanımın kavramasını ve pekiştirmesini sağlayacak bireysel ve grup etkinlikleri hazırlanmıştır. Çalışma halen devam etmektedir. Bu öğretim tasarımı veri toplama araçları çeşitlendirilmiş ve ön test- son test akademik başarı testleri, araştırmacı gözlem formları, yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ile gözlemci öğretmen sınıf gözlem formundan yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın ortaöğretim kademesinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerine alternatif yöntem ve yaklaşım sunmada etkili olacağı düşünülmektedir. 11. Ve 12. sınıf düzeyinde azalan İngilizce ders saati ve üniversite sınavı hazırlıklarının başlamasıyla yabancı dil derslerinin öğrencilerce geri plana atılması ortaöğretim İngilizce öğretmenlerince ders verimini düşüren sebepler arasında sıralanmaktadır. Bu sebeple, ters yüz öğrenme yaklaşımının dijital öğeleri aracılığıyla öğrenci ilgi ve motivasyonunun arttıracağı ve haftalık ders saatlerinin etkin katılımı ve üst biliş düzeyinde üretken dil kullanımını destekleyecek etkinliklere ayrılmasını mümkün kılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme, yabancı dil öğretimi, öğretim tasarımı

Kaynakça

- Birgili, B., Seggie, F. N., & Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 365-394.
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation).
- Dicheva, D., & Dichev, C. (2016). An active learning model employing flipped learning and gamification strategies. In Proceedings of the First Int. Workshop on Intelligent Mentoring Systems (IMS 2016)@ ITS.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*, Master's thesis, Sakarya Üniversitesi.
- Figuroa, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5(6).
- Harvey, S. (2014). The "flipped" Latin classroom: a case study. *The Classical World*, 108(1), 117-127.
- Houston, M., & Lin, L. (2012, March). Humanizing the classroom by flipping the homework versus lecture equation. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 1177-1182). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Prensky, M. (2003). Don't bother me mom: i'm learning. *How computer and video games are preparing your kids for 21st Century success and how you can help*. St Paul: Paragon House, Mark Prensky.
- Shaffer, S. (2016). One high school English teacher: On his way to a flipped classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(5), 563-573.

Okul Tabanlı Beslenme Eğitimi Bağlamında Sivil Toplum Kuruluşları ve Okulların İşbirliği: Yemekte Denge Eğitim Projesi Örneği

Hünkar Korkmaz

Özlem Uliç Çatar

Begüm Mutuş

Özge Dinç

Hacettepe Üniversitesi

Sabri Ülker Gıda Araş.Enst. V.

Sabri Ülker Gıda Araş.Enst. V.

Sabri Ülker Gıda Araş.Enst. V.

Problem Durumu

Çocukların büyüme ve gelişme evresinde günlük yaşamlarının önemli bir süresini geçirdikleri okullar, sağlıklı yaşam ve beslenme davranışlarının geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Okullar, özellikle sağlıklı bir yaşam ve iyi beslenme ilkelerine ilişkin farkındalığı arttırmada beceri temelli eğitim yoluyla sağlıklı ve dengeli diyetleri teşvik edebildikleri elverişli ortamlar oluşturmaya yardımcı olan politikalarla desteklendiklerinde, sağlıklı yaşam ve beslenme sonuçları için ek faydalar ortaya çıkar. UNICEF, okul çağındaki çocukların beslenmesinin çocuk merkezli programlarının temel bir bileşeni olduğunu kabul etmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklara ulaşmak için okullar, beslenme müdahalelerinin (yani beslenme eğitimi, danışmanlık, destek ve hizmetler) sağlanması için en uygun platformdur. Bu bağlamda UNICEF ve küresel ortaklar (FAO, UNSCN, UNESCO, Dünya Bankası, WFP, EDC ve WHO), okul çağındaki çocukların beslenme ihtiyaçlarını ele almak için Beslenme Dostu Okul Girişimi'ni (NFSI) başlatmıştır. NFSI, okul çağındaki çocukların ve ergenlerin, okul ortamını hedefleyen sağlık ve beslenme durumunu iyileştirmek için entegre müdahale programlarının uygulanması için bir çerçeve sağlamayı amaçlamaktadır. Çocuğun iyi olma halinin korunması ve sağlıklı olmasının okul devamsızlığının azaltılmasına, okula bağlılığın ve aidiyetin artmasına, eğitimde akademik performansın artmasına, istihdam olanaklarının ve üretimin artmasına da önemli katkıları olduğu gözlenmektedir (UNICEF, 2020); United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO] ve World Health Organization [WHO], 2021; WHO Regional Committee for Europe, 2014; WHO Regional Office for the Western Pasific 199,6). Okullarda çocuk ve ergen sağlığının geliştirilmesinde eğitim programlarının bir paydaşı olarak Sivil Toplum Kuruluşları (STK'lar) eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir. STK'lar sivil toplumun tarih boyunca farklı yerlerde farklı amaçlar için kurulmuş kurumsallaşmış yapılarıdır. Her ülkenin tarihsel ve kültürel dinamiklerinden beslenerek ortaya çıkan STK'lar sivil katılım düzeyi, teknolojik keşifler, ekonomik koşullar ve devletin gücüne bağlı olarak varlığını olgunlaştırmıştır (Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2018). STK'lar incelendiğinde, toplumsal bir bilincin oluşturulmasının amaç edinildiği görülmekle birlikte, devletin yetersiz kaldığı alanlarda var olan sorunları çözmek ve ihtiyaçları karşılamak amacıyla faaliyetler gerçekleştirebilmektedirler (Özgen, Aydoğdu ve Yıldız, 2020). Toplumsal gelişmeler ve değişimlerden ortaya çıkan STK'lar zamanla toplumsal gelişmeleri ve değişimleri etkilemiştir. Okul çağındaki çocukların beslenmesine yatırım yapma gerekçesi son yıllarda giderek daha belirgin hale gelmiş ve okullarda ve okullar aracılığıyla sağlıklı beslenme uygulamalarının teşvik edilmesi ve sağlıklı gıda ortamlarının yaratılması giderek daha çok vurgulanmıştır. NFSI çocuk ve ergenler arasındaki dengesiz ve yetersiz beslenmeye dikkat çekmek için sağlık ve eğitim sektörlerindeki STK'ların işbirliği ile okul tabanlı çok sektörlü bir yaklaşımın uygulanmasına yönelik hükümet çabalarını desteklemiştir. Bugün birçok okul hükümetin yetersiz kaldığı alanlarda STK'lar ile çevre, teknoloji, sağlık ve beslenme gibi konularda işbirliği yapmaktadır. Bu çalışma kapsamında okul tabanlı beslenme eğitimi bağlamında sivil toplum kuruluşları ve okulların işbirliğinin bir örneği olarak Yemekte Denge Eğitim Projesi incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni (Yin, 1984) kullanılarak tasarlanan nitel bir araştırmadır.

Çalışma dört adımda gerçekleştirilmiştir. İlk adım olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan eğitim (okul öncesi dönem) ve öğretim programlarında (ilkokul) yer alan sağlıklı yaşam ve dengeli beslenme içeriği doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Bunun nedeni resmi eğitim programlarının, devletin benimsediği sağlık ve beslenme eğitimi politikalarını yansıtacağını ve öğretmenlerin okullarında ve derslerinde bunu aktaracaklarının varsayılmasıdır. Böylece bu konularda resmi yönergeler, öğretimi yönlendiren kültürel, sosyal, psikolojik, pedagojik ve metodolojik temeller, hedefler, öğrenme etkinlikleri ve her bir konu için ayrılan toplam süre belirlenmiştir. Bu adımın amacı öğretmenlerin beslenme ve sağlık eğitimi konularında sınıflarında öğrenme-öğretme süreçlerinde yansıttığı ve kullandığı varsayılan tüm belgeleri toplamaktır. Bu aşamada öğretim programları tarafından belirlenen genel yetkinlikler, öğrenme alanlarına yönelik hedefler ve konu yüzdeleri listelenmiştir. Burada amaç konuya verilen önemi değerlendirmektir.

İkinci adımda, Yemekte Denge eğitim projesi içerik ve materyalleri toplanmıştır. Kamu erişimine açık web sayfaları ve basılı dokümanlardan elde edilen veriler doküman analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu aşamada proje mesajlarını, öğrenme amaçlarını, etkinlik ve materyallerini tanımlamak ve okullarda uygulanan mevcut eğitim-öğretim programları ile karşılaştırmaktır.

Üçüncü adımda, her zaman resmi belgelerin gerçek uygulamaları yansıtmayacağı varsayımıyla öğretmenlerin sınıfta öğrencileriyle birlikte, daha derinlemesine özellikle sağlıklı yaşam ve beslenme konuları ile ilgili neler yaptıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu aşamada proje okulları kapsamında olmayan eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim aşamasında bir grup öğretmene gönüllülük esasına dayalı olarak Yemekte denge eğitim projesinin içeriği ve materyalleri tanıtılarak Yemekte Denge Eğitim Projesinin okulda nasıl bir boşluğu dolduracağı ve okullarda proje kapsamında nasıl bir işbirliği geliştirileceği yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yoluyla sorularak veriler elde edilmiştir.

En son aşamada tüm aşamalarda elde edilen veriler karşılaştırılarak mevcut resmi programlar, proje eğitim programı ve materyalleri, öğretmenlerin mevcut uygulamalar ve proje materyallerinin uygulanması durumunda nasıl bir durumun gerçekleşeceğine yönelik görüşleri birlikte ele alınarak STK'lar ve okul işbirliğinin sağlıklı yaşam ve beslenme konusunda geliştirdiği işbirliklerinin Yemekte Denge projesi örneğinden yola çıkılarak nasıl daha etkili organize edilebileceğine dair bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın nitel verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri kodlar ve temalar altında sunulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994) formülü ile belirlenmiş ve 0.82 bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bazı potansiyel sınırlamalar dikkate alınarak tartışılmalıdır. İlk olarak, eğitim programı analizi, konuların ders kitaplarının analizine kadar genişletilememiştir. Bir STK ve bir proje ile sınırlıdır. Okullardaki sağlık ve beslenme eğitimine yönelik içerikleri olan öğretim programlarına dayalı olarak bu çalışma okul ve STK işbirliğinin uygunluğuna ilişkin öğretmen algıları ve analizi; sağlık eğitimi için toplum ve program açısından bazı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Öğretim programları ve okullarda uygulanan etkinlikler, Yemekte Denge eğitim projesi kapsamında önerilen bütünsel sağlık eğitimi modeliyle tutarlıdır. Ancak öğretilen okul konularında eğitim yeterlilikleri, sağlıkla ilgili konuları ele alan ders ve etkinliklerin eksikliği, net sağlıklı okul politikalarının olmayışı, okulun fiziksel ve sosyal çevresinin uyumsuzluğu ve okul sağlığı hizmetlerinin ve toplum bağlantılarının eksikliği sağlıklı yaşam ve dengeli beslenmeye yönelik becerilerin öğretiminde bazı engeller oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler ayrıca Yemekte Denge Eğitimi Projesi kapsamında önerilen ders dışı etkinliklerin bazı olumlu etkileri olabileceğini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Formal eğitim, global eğitim, informal eğitim, sivil toplum kuruluşları, program paydaşları, sağlıklı yaşam ve beslenme eğitimi, okul gelişimi, okul sağlığı

Kaynakça

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kalkınma Bakanlığı Özel İhtisas Komisyonu Raporu (2018). Kalkınma sürecinde sivil toplum kuruluşları. Kalkınma bakanlığı kalkınma planı on birinci kalkınma planı (2019-2023). Ankara, 2018. Erişim Link: <https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/04/KalkinmaSurecindeSivilToplumKuruluslariOzelIhtisasKomisyonuRaporu.pdf> Erişim tarihi: 23 Eylül 2022
- Özgen, E., Yıldız, E., & Aydoğdu, İ. (2021). Evaluation of public relations curriculum on student and sector expectations: a research on Istanbul province. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1) , 127-156 . DOI: 10.19145/e-gifder.826181
- Yin, R. (1984). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- WHO Regional Office for the western Pasific (1996). Health promoting schools. Series 5 [Erişim Linki: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/206847/Health_promoting_sch_ser.5_eng.pdf]. Erişim tarihi: 23 Eylül 2022

WHO Regional Committee for Europe (2014). Implementing Health 2020: 2012 – 2014. Erişim Linki: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/254724/64wd08e_Rev_1_Health2020_Implementati onReport.pdf Erişim tarihi: 23 Eylöl 2022

WHO-UNESCO (2021). Guidelines on school health services. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. UNICEF (2020). Stepping up effective school health and nutrition [Available from: <https://www.unicef.org/documents/stepping-effective-school-health-and-nutrition>].

COVID-19 Pandemisinin Öğretmen Yetiştirme Sürecine Etkisine Yönlük Öğretim Elemanlarının Görüşleri Üzerinde Bir Durum Çalışması

H. Şenay Şen
Gazi Üniversitesi

Melek Çakmak
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

COVID-19 virüsü, Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılı sonunda ortaya çıkmış, dünyaya hızla yayılmış ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020'de pandemi olarak açıklanmıştır. Bu kapsamda ülkemizde de gelişmelere bağlı olarak üniversitelerde yüz yüze eğitimden, uzaktan eğitim sürecine geçilmesi kararı alınmıştır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları eğitime farklı uygulama ve araçlarla uzaktan eğitimle devam etmiştir (Eti & Karaduman, 2022). Geleneksel eğitimden farklı özelliklere sahip olan uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel olarak birbirinden uzak olduğu bir oluşumdur. Bu oluşumda öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim kurmak ve eğitim materyallerini paylaşmak için elektronik araçlar kullanılmaktadır (Sadeghi, 2019). Bu bağlamda uzaktan eğitim, öğretmenlerin yeni bilgi ve becerilere sahip olmasını ve öğrenme öğretme sürecinde etkili biçimde uygulayabilmeyi beraberinde getirmiştir.

COVID-19 salgını; eğitimin paydaşları olan öğretmenleri, öğrencileri ve ebeveynleri bir eğitim ortamı olarak uzaktan eğitime hızla uyum sağlamaya zorlamıştır. Bu süreçte öğretmenler çevrimiçi akademik materyal geliştirirken, öğrenciler ve ebeveynler evde öğretmenler tarafından sağlanan alıştırma ve derslere odaklanmıştır. Bu bağlamda pandemi sürecinin eğitimde dijital araçların kullanılmasını önemli ölçüde arttırdığı (Goudeau, Sanrey, Stanczak, Manstead & Darnon 2021) gözlenmiştir. Aliyyah et al, (2020) Covid-19 Pandemisinin yaşamın neredeyse tüm yönlerini derinden etkilediğini ve değiştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okulların uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, yazışmalı eğitim, dış çalışmalar, esnek öğrenme ve büyük açık çevrimiçi kursları (MOOC'ler) vb. uygulamalara yöneldiğine dikkat çekilmiştir.

Bu araştırma ile öğretim elemanlarının görüşlerine göre pandemi döneminin öğretmen yetiştirme sürecine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada öğretim elemanlarından; pandemi sürecinde eğitsel uygulamalar (uzaktan eğitime uygun öğretim materyalleri hazırlama, uygun öğretim stratejilerini seçme, öğrencilerle etkili iletişim kurma, motivasyon sağlama, zaman yönetimi, etkili içerik paylaşımı, değerlendirme gibi) ve bu uygulamalarda yaşanan temel sorunlar (teknik sorunlar yada teknik bilgi eksikliği, araç-gereç yada alt yapı sorunları, uzaktan eğitim sürecine uyum sorunları, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme süreci yaşanan zorluklar vb. gibi) ve aynı zamanda bu sürecin öğretmen yetiştirmeye etkileri bağlamında önerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi planlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel desende tasarlanmış, bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel durum çalışmasında, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ya da ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016:73). Karmaşık konuların bir ön değerlendirmesi ve analizini sağlayan vaka çalışması (Heale & Twycross, 2018), öğretmen eğitiminde pandemi ile birlikte yaşanan önemli bir sürecin doğasını betimlemek ve bir bakış açısı sunması açısından tercih edilmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme tekniğinden yararlanılmış, araştırma, Gazi Eğitim Fakültesinde farklı bölüm ve anabilim dallarında görev yapmakta olan 12 öğretim üyesi ile yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme, öznelerin önceden tanımlanmış bazı belirgin özellikleri veya koşulları temsil etmek üzere kasıtlı olarak seçildiği bir uygulamadır (Luborsky & Rubinstein, 1995). Araştırma verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu soruları hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış, ayrıca uzman görüşleri alınmış ve bir pilot uygulama ile soru formu son haline getirilmiştir. Görüşme formunda öğretim elemanlarına yönelmek üzere hazırlanan sorular üç grupta toplanmıştır: Pandemi sürecinde eğitsel uygulamalara yönelik görüşler, uygulamalarda yaşanan temel sorunlar ve öneriler. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze yapılmış ve izin veren katılımcıların ses kaydı alınmıştır. Bir kısım veri ise, görüşme formunun katılımcıların isteği üzerine yazılı olarak kendilerine gönderilmesi ile elde edilmiştir. Verilerin bütünü üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi araştırmanın ana çerçevesini oluşturduğundan süreç daha detaylı ve sistematik bir şekilde anlatılır (Dinçer, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler genel olarak, öğretim elemanlarının pandemi sürecine hazırlıksız yakalandıklarını, ancak oldukça hızlı biçimde uyum sağladıklarını göstermiştir. Öğretim elemanları tarafından, Covid- 19 sürecinin tüm eğitim sistemine olduğu gibi, öğretmen eğitime de olumsuz etkileri olduğu vurgulanmış; özellikle sürecin başında yaşanan alt yapı sorunları, ihtiyaç duyulan teknik destek, öğretim materyallerinin uzaktan eğitim sürecine uygun hale getirilmesi, uygun öğretim stratejilerinin seçilmesi, etkili iletişim, sınıf yönetimi dinamiklerinin oluşturulması gibi boyutlara dikkat çekilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının sahaya çıkamamasından kaynaklı beliren eksiklikler ve uygulamalı derslerde yaşanan güçlükler de katılımcıların görüş bildirdiği konular arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, öğretim elemanları, durum çalışması

Kaynakça

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Online Submission*, 7(2), 90-109.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190, DOI: 10.14686/buefad.363159
- Eti, İ. & Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, Özel Sayı: 1, s.635-656.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273-1281.
- Heale, R. & Twycross, A. (2018) What is a case study? *Evid Based Nurs*, 21 (1):7-8.
- Luborsky MR, Rubinstein RL. (1995). Sampling in qualitative research: rationale, issues, and methods, *Res Aging*, 17(1):89-113. doi: 10.1177/0164027595171005. PMID: 22058580; PMCID: PMC3207270.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler*. (Genişletilmiş 10. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Mentor Öğretmen ve Öğrencilerle Deneyimleri

Melek Çakmak
Gazi Üniversitesi

H. Şenay Şen
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme programları ile öğretmen adaylarının yirmi birinci yüzyıl sınıflarında etkili bir öğretime hazırlanması ve bu kapsamda adayların gerekli bilgi, beceri ve niteliklerinin geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştirme programlarının en önemli bileşenlerinden biri de öğretmenlik uygulamasıdır. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayları için, mesleğe hazırlanma sürecinde gerekli tüm sorumlulukları üstlenmeden önce okulda ve sınıfta sahip oldukları deneyimlerden oluşmaktadır. Adaylar bu süreçte kendilerini yönlendiren ve sürece yönelik uygulamalarda kendilerine geri bildirimde bulunan bir öğretmenle birlikte sürece ortak olurlar. Başka bir ifadeyle öğretmenlik uygulamasının merkezinde adayların yansırı diğer bir önemli paydaş ise mentor öğretmenlerdir. Mentor öğretmenler, uygulama bağlamında, adaylara rehberlik etmek ve onları öğretmenliği öğrenme süreçlerinde desteklemek için önemli role sahiptirler. Mentor öğretmenin planlama, iletişim ve adayların öğrenmelerini destekleme ve değerlendirme rolleri bu bağlamda önemlidir. Mentor öğretmenler, öğretmenlik mesleğine aday öğretmenleri hazırlama rolünü üstlenmekte, onların üniversiteden edindiği teorik bilgileri öğretmenlik mesleğine ilişkin pratik bilgileriyle tamamlamaktadırlar (Maphalala, 2013).

Öğretmen hazırlığından sorumlu öğretim kadrosu arasında yer alan mentor öğretmenler konusunda alanda birçok çalışma (Abdullah, Ghufon, Puspitasari & Ahmad, 2020) dikkat çekmektedir. Phang, Sani and Azmin (2020) Malezya’da yaptıkları bir karma desene dayalı çalışma ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenlerinin oynadıkları rolleri belirlemeyi amaçlamışlar, bu çalışmada 385 öğretmen aday ve mentorluk deneyimine sahip öğretmenle çalışmışlardır. Koç (2011)’un bu konuda farklı bir çalışma ile alana katkı sağladığı çalışmada, Mentor Öğretmen Rol Envanteri geliştirilmesi ve bu aracın geçerlik/güvenirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Uzaktan İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=1843) oluşturmuştur. Diğer taraftan Mitroi, Monica and Alina (2011) çalışmalarında mentor öğretmenlerin rehber, danışman gibi çeşitli rollerine dikkat çekmişlerdir. Mafugu (2022) çalışmada, rehber öğretmenlerin (mentor) ve okul ortamının öğretmen adaylarının pedagojik becerilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olduğunu araştırmış, uygulama sürecinin teori ile uygulama arasındaki boşluğu nasıl kapattığını keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin mentorluk rolleri konusunda yönlendirilmeleri ve okul yönetiminin mentorluk sürecinin izlenmesine yardımcı olması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Özetle, mentorluk, daha az deneyime sahip olanlar ile bu alanda daha fazla deneyime sahip olanlar arasındaki destekleyici ilişki aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olma sürecidir (Abdullah ve diğ., 2020). Alanyazında bu sürece çeşitli eğitim sistemlerinde odaklanan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma ile, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında mentor öğretmen ve öğrencilerle olan deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada temel olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında mentor öğretmen ve öğrencilerle deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir? sorusuna odaklanılmıştır.

Yöntem

Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, çalışmanın katılımcılarını Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada son sınıf öğrencilerinin katılımcı olarak belirlenmesinde temel faktör, öğretmenlik uygulamasına başlamış olmaları olmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem tekniklerinden biri olan kolay ulaşılabilir veya elverişli örneklem tekniği kullanılmış, araştırmacılar açısından katılımcılara ulaşma kolaylığı dikkate alınmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanmaktadır (Baltacı, 2018). Diğer taraftan katılımcıların belirlenmesinde çeşitli bölümlerde öğrenim görmeleri de etkili olmuştur. Böylelikle farklı bölümlerde öğrenim gören adayların deneyimleri arasında benzer ve farklı yönlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anket ile toplanmıştır. Anket kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmada nitel veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiş olup, nicel veriler için ise uygun istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel analiz süreci devam etmektedir. Nitel veriler üzerinde içerik analizi sürecinde, veriler üzerinde kodlama işlemi yapılmış, beliren kategoriler üzerinde yorumlamalar gerçekleştirilmiştir. Dinçer (2018) alanyazındaki benzer tanımlara dayalı olarak içerik analizinin, yazılı

materyallerin sistematik olarak analiz edildiği ve daha sonra belirli kriterlere göre gruplandırılarak elde edilen bilgilerin kullanılabilir hale getirildiği ve yorumlandığı bir bilimsel yöntem olarak tanımlandığını belirtmektedir. Analiz sürecinde araştırmanın yazarları ayrı ayrı veriler üzerinde çalışmışlar, sonrasında biraraya gelerek analiz sürecinde görüş birliği sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan sonuçlar alanyazında mevcut araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında, dikkat çekici bulgular elde edilmiştir. Araştırmada özellikle öğretmen adaylarının öğrencilerle deneyimlerine yönelik elde edilen bulguların, alanyazındaki diğer çalışmalara farklı bir katkı sunması beklenmektedir. Öğretmen eğitimi programlarının vazgeçilmez bir unsuru olan öğretmenlik uygulamasında adayların öğrenciler ve mentor öğretmenlerle deneyimleri oldukça önemli olup, uygulama sürecinin tüm paydaşlarını doğrudan ilgilendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması, mentor, öğretmen adaylığı

Kaynakça

- Abdullah, R.; Ghufon, M.A.; Puspitasari, Y. & Ahmad, N. (2020). Perspectives on mentoring support during teaching practicum in local & international settings, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (5), 336-351.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190, DOI: 10.14686/buefad.363159
- Kelly, S. & Tannehill, D. (2012). The mentoring experiences of an Irish student teacher on his physical education teaching practicum, *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, 1, 47-64.
- Mafugu, T. (2022). Science pre-service teachers' experience with mentors during teaching practice, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(11).
- Mitroi, P.; Monica, M. & Alina, M.C. (2011). New perspectives on roles of the mentor-teacher for pedagogical practice, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2078–2082.
- Koç, E.M. (2011). Development of mentor teacher role inventory, *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 193–208. DOI: 10.1080/02619768.2010.539199 .
- Maphalala, M.C. (2013). Understanding the role of mentor teachers during teaching practice session, *Int J Edu Sci*, 5(2): 123-130.
- Phang, B.L.; Sani, B.B. & Azmin, A.B.N. (2020). Investigating mentor teachers' roles in mentoring pre-service teachers' teaching practicum: a malaysian study, *English Language Teaching*; 13(11).

Uzaktan Eğitim Sürecinde Kimler Daha Çok Risk Altında? Öğretmen Görüşlerine Göre Zorluklar ve Fırsatlar

Zeynep Erdemir

MEB

Meltem Çengel Schoville

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Coronavirüs salgını, ilk olarak 31 Aralık 2019'da Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde ortaya çıkmış, insanlarda hastalık yaptığı saptanmış ve hastalığın adı COVID-19 olarak kabul edilmiştir. Hastalık tüm dünyada yeni tespit edilen bir virüstür ve COVID-19 virüsü hakkında yeterli bilgi olmadığı için tedavisinde zorluklar yaşanmış, hastalık hızla yayılmıştır. Coronavirus hastalığının tüm dünyada yayılması ve pek çok ülkede ciddi boyutlara ulaşmasından dolayı Dünya Sağlık Örgütü bu salgını "pandemi" olarak kabul etmiştir (WHO, 2020). Bu süreç içerisinde izolasyon ve sosyal mesafe kurallarına dikkat edilmesi sebebiyle birçok faaliyete ara verilmiştir. Virüsün yayılmasını engellemek için geliştirilen izoloasyon ve sosyal mesafe protokollerinin parçası olarak, evden çalışma, esnek çalışma saatleri gibi uygulamalara geçilirken, okullar, üniversiteler gibi pek çok eğitim kurumunun binaları kapatılmış ve eğitim kaybını azaltmak amacıyla uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir (Bergdahl and Nouri, 2021; Bozkurt, 2020; Bozkurt vd, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020).

Türkiye'de de insanların salgından daha az etkilenmesi ve sağlığını korumak için çeşitli tedbirleri alma yoluna gidilmiştir. Covid-19 Salgını, sadece sağlık ve hizmet sektöründe değil, eğitim kurumlarında yapılan örgün eğitimin yürütülme şeklinde de köklü değişimin yapılmasını sağlamıştır. Bu yönde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Mart 2019'da Covid-19 salgını nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim şeklinde olmasına karar vermiştir. MEB'in eğitimde aldığı önlemler kapsamında uzaktan eğitimin uygulaması internet üzerinden erişilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yoluyla ilkök, ortaokul, lise ve özel eğitim öğrencilerine yönelik hizmet verilmiştir. Ayrıca TRT bünyesinde kurulan TRT EBA kanalları ilkök, ortaokul, lise öğrencilerine günlük ders programı çerçevesinde öğretmenler tarafından dersler işlenmektedir. MEB bünyesindeki Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEGİTEK) Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olan EBA, eba.gov.tr adresi üzerinden kullanıcıların erişimine açılmıştır.

Böylece EBA platformu öğretmen, öğrenci ve velilerin hizmetine sunulmuştur. Altıparmak, Kurt ve Kapıdere'nin (2011: 320) benzer şekilde ifade ettiği gibi bu noktada yeni uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim yönteminin öğrenciler açısından ne derece verimli olduğunun araştırılması önemli hâle gelmiştir.

Uzaktan eğitim kavramı pek çok araştırmacı tarafından ele alınmaktadır. Tanımlar incelendiğinde; planlayıcılar ile uygulayıcılar, öğretmenler ile öğrenciler ya da kaynak ile alıcının çeşitli nedenlerin etkisi ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunamadıkları durumlarda; öğrenme-öğretme faaliyetlerinin etkileşimli tümleşik teknolojiler (iletişim teknolojileri, posta, vb.) ile sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması ya da öğretim yöntemi olarak tanımlanabilir (Alkan, 1987; İşman, 2008; Uşun, 2006).

Risk grubundaki öğrenciler, eğitim-öğretim hayatlarını yeterli düzeyde beceriyi edinmeden bırakma tehlikesi altındaki öğrenciler olarak tanımlanabilir (Slavin and Madden, 1989). Risk grubundaki öğrencileri, "yoksulluk, sosyal dışlanma, otizm, öğrenme güçlüğü, dikkat dağınıklığı, dikkat eksikliği, disleksi, ayrımcılık ve şiddet riski yaşayan kişilerden oluşan etnik azınlıklar, göçmenler, engelli insanlar, izole yaşlı insanlar ve çocuklar, boşanmış aile çocukları, bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duyan çocuk" olarak sıralamak mümkündür.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı risk grubunda olan ilkök öğrencilerine, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde getirdiği zorluklar ve fırsatlar üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesini sağlayarak, risk grubunda olan öğrencilerin öğretimi için gerekli materyallerin doğru seçiminin nasıl yapıldığı, bu öğrencilerin davranışlarında ne tür değişikliklerin olduğu, öğrencilerin motivasyonunda ve performanslarında ne gibi değişimlerin gözlemlendiği, öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin rollerinin nasıl şekillendiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, mevcut durumun ortaya konulmasına odaklanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde, gerçekliğin sosyal inşasına vurgu yapılır. Buna göre gözlenebilir tek bir gerçek yoktur, bunun yerine çok sayıda gerçek ya da bir olayın farklı şekillerde yorumlanması vardır (Merriam, 1998).

Bu nitel çalışma, yorumlayıcı paradigma temel alınarak hazırlanmıştır. Bu paradigma “gerçeğin sosyal olarak kurgulandığı ve gözlenebilir, tek bir gerçekliğin olmadığı ama bir olgu için çoklu gerçekliklerin veya yorumların olduğu” (Merriam ve Tisdell, 2016, s. 11) anlayışına dayanmaktadır.

Durum çalışması desenine dayalı olarak geliştirilen çalışmada, iç içe geçmiş tek durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların ele alınmasını sağlayan ölçüt örnekleme göre seçilmiş ve durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinin Aliaga ilçesinde bulunan bir ilkokulda 8 tane sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 38 ile 62 arasında, kıdemleri ise 13 yıl ile 42 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu geliştirilmiştir. İlgili alan yazın taranarak ve uzman görüşü alınarak 13 maddelik bir görüşme formu hazırlanmıştır. Pilot görüşmelerden sonra tekrar düzenlenen görüşme soruları ile gerçek görüşmeler yürütülmüştür. İlgili görüşmeler 30-45 dakika arasında sürmüştür. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmelerde gözlem formlarından doğrudan alıntılar yapılarak veriler okuyucuya betimsel bir yaklaşımla sunulmuş, belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler de ortaya konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları aile desteği ve aile katılımı, öğrencileri derse katma stratejileri, materyaller ve seçimi, zorluklar, fırsatlar ve öğretmenlerin tavsiyeleri temaları altında toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitime göre daha zor olduğunu düşünmektedir. Özellikle risk grubu açısından bakıldığında, risk grubunda olan ve yeterli aile desteği göremeyen bireylerin süreçte daha çok zorlandıklarına dikkat çekilmiştir. Elde edilen bulgularda risk grubundaki öğrenciler açısından veli desteğine en çok matematik dersinde gereksinim duyulduğuna değinilmiştir. Maddi kaynakları sınırlı olduğu için derse katılamayan öğrencilerin okullarda kurulan EBA destek noktalarına yönlendirildikleri ancak öğrencilerin bu noktalardan fazla yararlanmadıkları görülmüştür.

Maddi yetersizlik nedeniyle risk grubunda olan öğrencileri desteklemek için online araçlara erişebilecekleri materyaller sağlanabilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse sıkılmadan katılabileceği, zenginleştirilmiş bir eğitim-öğretim ortamı hazırlanmalıdır. Sadece soru cevap yöntemi değil farklı yöntem ve teknikleri kullanarak zenginleştirme sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: covid-19, uzaktan eğitim, risk grupları

Kaynakça

- Alkan, C. (1987). *Eğitim teknolojisi*. Yargıcıoğlu Matbaası
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5) 319-327.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1989). What works for students at risk: A research synthesis. *Educational leadership*, 46(5), 4-13.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- WHO. (2020). Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19). <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen> (Erişim Tarihi: 3.112022).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

İnternetin Türkçeye Etkileri Üzerine Sistematik Derleme

H. Ferhan Odabaşı
Anadolu Üniversitesi

Zehra Yıldız
MEB

Aysel Demiroğlu
Anadolu Üniversitesi

Ali Haydar Bülbül
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Odabaşı (2002) tarafından kişilerin bilgileri üretip, paylaşp, depolayıp bilgilere ulaşmak için meydana gelmiş ve gittikçe büyüyen bir iletişim aracı olarak ifade edilen İnternette iletişimin sağlanacağı dil konusu gündeme gelmektedir. Süratle gelişen, değişen teknoloji ve teknolojiyle hayatımıza giren İnternet kavramı hayatımızın her alanını etkisi altına almıştır. Bu durumdan etkilenen en önemli konulardan biri ise iletişimi sağlayan, milletlerin kültürünü aktarmasına olanak sunan dildir. Muharrem Ergin tarafından (2013) insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine mahsus kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık olarak ifade edilen dil yaşanan çağa göre değişim ve dönüşüm geçirmektedir. Dilimize yabancı dillerden, özellikle de İngilizceden, yoğun bir sözcük ve terim akışı vardır. Bu akışın Türkçeyi söz varlığının yanı sıra ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi özellikleri açısından da kötü olarak etkilediği (Akalin, 2000) ifade edilmektedir. Kabadayı (2006) İnternet jargonunu yapma dil anlamına gelen “İnternet Esperantosı” olarak ifade etmektedir. Aksüt vd. (2006); İnternette kullanılan yeni dilin kendine has özellikleri ve sözcük türleri olduğunu, yaşayan bir varlık olan diğer diller gibi İnternet dilinin de yaşamını sürdürdüğünü, yeni kelimeler ve yapılarla giderek olgunlaştığını, büyüyüp yeterli olgunluğa eriştiğinde seçkin bir dil mertebesine geleceği görüşünü savunmaktadırlar. Akçay ve Özcan (2012) İnternet kullanıcılarının terimlerin kendi dillerinde daha kullanışlı bir karşılığını bulmaksızın konuşma ve yazı dilinde bunları kullandığına vurgu yapmıştır. Temur ve Vuruş (2009); “açık, yalın, duru bir dille Türk kültürü, ananeleri, insanların duyguları, gelecek nesillere aktarılabilir ve insanlar kendi nesilleriyle doğru iletişimi bu sayede sağlayabilir” demektedir. “UNESCO’nun günümüzde yeryüzünde konuşulan diller konusunda yaptırdığı araştırmaların sonuçlarına göre, konuşulan ortalama 6.000 dilin yarısından fazlası ölümle yüz yüzedir. Her 14 günde bir, bir dil yeryüzünden silinmektedir”. İnternetin küresel çapta kullanılan bir teknoloji olması, herhangi bir sınırının olmaması, kendine özgü kuralları ve dili olması sadece Türkçeyi değil konuşulan diğer dilleri de etkileyebilmektedir. “Bütün diller, İnternet ile ortaya çıkan yeni kullanım şekillerinin etkisi altındadır” (Yaman ve Erdoğan, 2007). Türkçe yeni kavramlar üretmede, türetmede gayet yeterli bir dildir. “Üretme, derleme, tarama ve birleştirme gibi Türkçede söz varlığını geliştirme yollarına her zaman başvurmak mümkündür. Kaldı ki Türkiye Türkçesi yetersiz kaldığında Türk dilinin diğer şive ve lehçelerine de başvurulabilir” (Ulaş ve Sevim, 2010).

İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla Türkçenin olumsuz yönde değişmeye başladığı görüşü sıkça alan yazında dile getirilmektedir. Bu olumsuz değişimler harf, sözcük, tümce yapısı, yazım ve noktalama bakımından olduğu gibi, yabancı kelimelerin de doğrudan kullanılması, konuşma dilinin olduğu gibi yazı diline yansması, yazı dilindeki bozuk sözcük ve tümce kalıplarının konuşma dilini etkilemesi dilin özüne zarar verecek bozulmalar şeklinde karşımıza çıkabilmektedir. Yapılan incelemeler doğrultusunda İnternet jargonunun, İnternet kullanıcıları tarafından sıklıkla kullanıldığı bunun da Türkçenin özünü kaybetmesine neden olduğu düşüncesinin alan yazında sıklıkla dile getirildiği görülmüştür.

Bu araştırma İnternet kullanımının Türkçeye etkilerine ilişkin yapılan çalışmaları incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan sistematik derlemede şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaların yıllara ve yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmalar hangi amaç, konu ve anahtar kelimeler temalarında toplanmıştır?
3. Araştırmalarda tercih edilen yöntem ve desen, örneklem hangi temalarda toplanmıştır?
4. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlar ve sunulan öneriler hangi temalarda toplanmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel bir araştırma türü olan derleme çalışmalarından sistematik derleme kullanılmıştır. Amaca ilişkin derlenen araştırma sonuçlarının sentezlenip özetlenmesinde kullanılan (Gökdemir ve Dolgun, 2020) sistematik derleme ile benzer yöntemlerle yapılan araştırmaların kapsamlı sentezine (Karaçam, 2013) ulaşılmıştır. Araştırmaların detaylı taranıp, kriterler çerçevesinde kullanılarak, bulguların sentez edildiği (Akt.Arslan, 2018) araştırmada işin tanımlanması, bilgi için tarama yapma, kanıt kalitesinin değerlendirilmesi ve analiz, kanıtın

sunumu ve özetlenmesi, kanıtın tartışılması, sistematik derlemenin sunumu, dış hakemler ve yayınlama (Akt: Karaçam, 2013) aşamalarına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada ilk olarak “Google Akademik” arama motorundan yıl sınırlaması yapılmadan “İnternet dili”, “İnternet argosu”, “İnternetin dile etkisi”, “dil değişimi”, “Türkçe” anahtar kelimeleri kullanılarak Türkçe kaynaklara ulaşılmıştır. İnternet kullanımının Türkçeye etkisini inceleyen araştırmalar derleme sürecine dahil edilmiştir.

Arama sonucunda pek çok çalışmaya ulaşılmış aralarından 14 tanesi incelenmiştir. 11 makale (Kabadayı, 2006; Yaman, Erdoğan, 2007; Temur, Vuruş, 2009; Ulaş, Sevim, 2010; Akkoyunlu, Soylu, 2011; Ertuğrul, Keskin, 2012; Akçay, Özcan, 2012; Şuataman, Kalafat, 2012; Akbıyık vd., 2013; Karahisar, 2013; Gezin, Silahsızoğlu, 2016), 2 yüksek lisans tezi (Yılmaz, 2006; İnalöz, 2016), 1 bildiri (Aksüt vd., 2006) şeklinde çalışmaya konu olan araştırmaların seçilme ölçütleri şu şekildedir:

1. İnternetin Türkçeye etkilerini ele alan araştırmalar olmaları,
2. Türkçenin İnternet ortamında nasıl kullanıldığını araştıran, İnternette kullanılan dil kavram ve sembolleri veren çalışmalar olmaları,
3. Hakemli dergilerde yayınlanan makaleler olmaları veya bildiri ve tez çalışmaları olmaları,
4. Türkçe metin şeklinde olmaları,

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Çalışmada güvenilirliğin sağlanmasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Türkçe Eğitimi alanından uzman desteği ve görüş alınmıştır. Çalışmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı, sistematik derleme sürecinin her adımını detaylı bir biçimde açıklamaya özen göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; özellikle nitel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda İnternet ortamında kullanılan Türkçenin farklı alt başlıklarda ele alındığı, çeşitli sosyal medya platformları ve forumlardaki yazışmaların incelenmesiyle birtakım bulgulara rastlandığı görülmüştür. İncelenen araştırmalardaki bulgularda harf, ek, sözcük, tümce ve yazım noktalama boyutlarıyla İnternet dili ele alınmıştır. Harf ve ek düzeyinde yapılan yanlışlara bakıldığında harflerin eksik yazılması, Türkçe alfabede yer almayan bazı harflerin Türkçelerinin yerine kullanılması, özellikle sözcüklerdeki son harflerin uzatılarak yazılması, bitişik yazılması gereken eklerin ayrı yazılması İnternet ortamında harf ve ek düzeyinde yapılan yanlışlıklar olarak ifade edilmiştir. Sözcük düzeyinde yapılan yanlışlıklara bakıldığında, özellikle yabancı kelimelerin -İngilizce- sıklıkla kullanılması, kelimelerdeki bazı harflerin değiştirilmesi bu düzeydeki hatalar başlığında ele alınmıştır. Tümce düzeyinde yapılan yanlışlıklarda, argo kullanımlara sıklıkla yer verilmesi, konuşma dilinin olduğu gibi yazıya geçirilmesi gibi yanlış kullanımların incelendiği görülmüştür. Yazım ve noktalama düzeyinde yapılan yanlışlarda, genellikle büyük harflerin yazımında yanlışlık yapılması, edat ve bağlaçların yanlış yazılması, bitişik veya ayrı yazılması gereken bazı kelimelerin yazımına dikkat edilmemesi, sözcüklerin yazımında gereksiz harf kullanımı gibi konuların ele alındığı görülmüştür. İncelenen araştırmaların nicel yöntem veya karma yöntemi kullananlarında Türkçenin İnternetteki durumu örneklemle yapılan anket ve ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalarda Türkçe terimlerin İnternet kullanıcıları tarafından az kullanıldığı genellikle terimlerin yabancı karşılıklarının sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İnternet dili, Türkçe, İnternet argosu, İnternetin dile etkisi, dil değişimi

Kaynakça

- Akalın, Ş. (2000). Bilişim çağı ve Türkçenin sorunları. *2000 Yılında Türk Dilinin Sorunları Toplantısı*’nda sunulan bildiri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Akbıyık, C., Karadüz, A., & Seferoğlu, S. (2013). Öğrencilerin internet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma. *Bilig*, 1(64), 1-22.
- Akçay, A., & Özcan, M. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar ve genel ağ terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 151-161.

- Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2011). Sosyal iletişim ağları ve dilin yanlış kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 10(2), 441-453.
- Aksüt, M., Batur, Z., Avşar T. (2006). Sanalca, sanal odalarda (İnternet) iletişim ve Türkçe. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Arslan, A. (2018). *Systematic Reviews and Meta-Analyses Acta Med.*, 2(2), 62-63 [Turkish] DOI: 10.30565/medalanya.439541
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım,Yayım,Tanıtım.
- Ertuğrul, İ., & Keskin, N. (2012). İnternetin Türkçenin kullanımında ve toplum- birey yapısının değişimindeki rolü. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 3(2), 79-88.
- Gezgin, D.,Silahsızoğlu E. (2016). Bilişim teknolojilerinin kullanımının Türkçeye etkileri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 28-46.
- Gökdemir, F., Dolgun, G. (2020). Writing material & method section in qualitative, quantitative, systematic review, meta-analysis, and meta-synthesis studies. *Archives of Health Science and Research*, 7(2), 189-195.
- İnalöz, A.B. (2016). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde kullandıkları dil ile sosyal medya ortamında kullandıkları dilin karşılaştırılması: Facebook örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabadaş, O. (2006). Ağ ortamındaki Türkçeye genel bir bakış. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 91(652), 298-314.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe*. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 4(12). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1114387> /(Erişim tarihi : 11.12.2021)
- Odabaşı, H. (2002). *İnternet ve çocuk*. (1. Baskı). İstanbul: Kapital Medya Yay.
- Şuataman, Ö., Kalafat, Ş. (2012) Dil-zihin işleyişinin dil üzerindeki olumsuz etkisi: İnternet örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 261-270.
- Temur, T., Vuruş, N. (2009). İnternet genel ağ ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 232-244.
- Ulaş, A., & Sevim, O. (2010). İnternet ortamındaki Türkçenin genel durumu. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 185-192.
- Yaman, H.,& Erdoğan, Y. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: nitel bir araştırma. *Dil ve Dil Bilimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 237-249.
- Yılmaz, S. (2006). *İnternet ve İnternet kafelerin ilk ve orta öğretim öğrencilerine etkileri (İstanbul örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İlkokulda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Etkililiği: Meta-Tematik Analiz

Fatih Selim Sellüm
Sakarya Üniversitesi

Ali Ersoy
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Çeşitli spor turnuvaları, sanatsal veya bilimsel etkinlikler gibi nedenlerle öğrencilerin derslere devamsızlık yapması kendileri ve öğretmenleri için yorucu bir süreç dönüşebilmektedir. Bu sürecin aşılmasını sağlayabilecek uygulamalardan birinin ters-yüz sınıf modeli olduğu ifade edilmektedir (Bergmann, & Sams, 2012). Ters-yüz sınıf modeli geleneksel olarak sınıfta yapılanların evde yapıldığı, ev ödevi olarak yapılanların ise sınıfta yapılmasıdır (Bergmann, & Sams, 2012, Lage vd., 2000). Bu açıklamanın ters-yüz sınıf modelinin temel anlayışını ortaya koysa da pratikte durumun böyle olmadığı ve araştırmacıların ters-yüz sınıf uygulamalarını yeterince temsil etmediği düşünülmektedir (Bishop & Verleger, 2013). Bishop ve Verleger'e (2013) göre araştırmaların çoğu Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarında yer alan öğrenme teorilerine atıfta bulunan ve sadece etkinliklerin yer değiştirmesinin ötesinde eğitim programının genişlemesini içermektedir. Bu nedenle Bishop ve Verleger (2013) ters-yüz sınıf modelini "sınıf içinde etkileşimli grup öğrenme etkinlikleri (1) ve sınıf dışında doğrudan bilgisayar tabanlı bireysel öğretim (2)" aşamalarından oluşan bir eğitim tekniği olarak tanımlamaktadır. Böylece en sınırlı kaynak olarak görülebilecek zaman daha verimli kullanılabilir (Tucker, 2012, 82).

Zamanla videolu derslerin en az yüz yüze dersler kadar etkili olması yüz yüze ders yapılmasını tartışılır hale getirmiştir (Bishop & Verleger, 2013). Çalışmalardan kimileri ters-yüz sınıf modelinin öğrenme performansını artırdığını göstermektedir (Akçayır & Akçayır, 2018). Ters-yüz sınıf modeline yönelik çalışmaların artması bu konuyu ele alan meta-analiz, meta-tematik analiz, alanyazın taraması gibi çalışmaların da yapılmaya başlamasına neden olmuştur (Bredow vd., 2021; Cho & Lee, 2018; Doğan vd., 2021; Kozikoglu, 2019). Çeşitli kademelerde uygulanan ters-yüz sınıfı modeli uygulamaları analiz edilmekle birlikte ilkökulda uygulanan ters-yüz sınıf modeline yönelik çalışmaların analiz edilme ihtiyacı olduğu görülmüştür. Örneğin, fen öğretiminde 30 çalışmanın meta-analizinin yapıldığı bir çalışmada ters-yüz sınıf modelinin en etkili olduğu eğitim kademesinin ilkökul olduğu ortaya çıkmıştır (Doğan vd., 2021). Bu nedenle ilkökulda ters-yüz sınıf modelinin uygulandığı çalışmaların analiz edilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ilkökulda ters-yüz sınıf modelini benimseyen uygulamalarının etkililiğini katılımcı görüşlerine dayalı olarak doküman analizi aracılığıyla belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

İlkokulda ters-yüz sınıf modelinin;

- Bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal boyutlara etkisi nasıldır?
- Genel özellikleri ve sınırlılıkları nelerdir?

Yöntem

İlkokulda ters-yüz sınıf modelinin (TSM) etkililiğinin katılımcıların görüşlerine dayalı olarak doküman analizi aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada TSM'nin benimsendiği çalışmaların meta-tematik analizi yapılmıştır. Batdı (2019) meta-tematik analizin herhangi bir konuda nitel boyutu bulunan çalışmaların araştırmacı bakış açısıyla incelenerek daha kapsamlı ve genel nitelikli bulgulara ulaşılması şeklinde tanımlamıştır. Araştırmacı ayrıca meta-tematik analizi temaların temalaştırılması olarak özetleyerek nitel araştırmalardan ilgili konu için yapılan analiz sonucu elde edilen kod ve temaların yeniden değerlendirilmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması şeklinde ifade etmiştir. Meta-tematik analizi tematik analizden farklılaştıran unsur ise incelenen çalışmalarda yer alan tema ve kodlarla birlikte ham verilerin de analiz sürecinde başvurulacak veri türü olmasıdır (Batdı, 2019). Bu çalışmada da ilkökulda TSM'nin benimsendiği çalışmalar arasından hem katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilen hem de kod ve temaların bulunduğu çalışmalar incelenerek yeni kod ve temaların oluşturulup bütüncül olarak değerlendirilmesi amaçlandığından meta-tematik analiz deseni tercih edilmiştir.

Araştırmaya ilkökulda ters-yüz sınıf modelinin uygulandığı ve katılımcıların görüşlerine yer veren çalışmalar dahil edilmiştir. Çalışmalar belirlenirken öncelikle Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖKTEZ) ve Web of Science (WOS) veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Öncelikle eğitim araştırmaları kategorisinde doküman türü olarak makale seçilmiştir. Ardından ise "flipped learning" veya "flipped classroom" kelimeleri için arama yapılmıştır. Meta-tematik analize dahil edilen çalışmalar için dahil edilme ve dışarıda bırakılma süreci PRISMA akış diyagramına (Moher vd., 2009) uygun olarak düzenlenmiştir. Yapılan inceleme sonrasında meta-tematik analize uygun olan çalışmalar MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokulda ters-yüz sınıf modelinin etkililiğini katılımcıların görüşlerine dayalı olarak doküman analizi aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ilkökulda ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda ters-yüz sınıf modelinin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre genel özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca özellikle hazırlık yapılmasının zaman alması, öğrencilerin teknoloji erişiminin ve kullanım yetkinliğinin yeterli olmaması ve velilerde çocuklarının teknoloji bağımlısı olabileceği kaygısını oluşturmasının ilkökulda ters-yüz sınıf modelinin sınırlılıklarından olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, meta-tematik analiz, ters-yüz sınıf modeli

Kaynakça

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.
- Batdı, V. (2019). Meta-tematik analiz. V. Batdı (Ed.), *Meta-tematik analiz: Örnek uygulamalar içinde*. (s. 9-76). Anı Yayıncılık.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1200).
- Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J., & Sweet, A. M. (2021). To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education. *Review of Educational Research*, 91(6), 878-918.
- Cho, B., & Lee, J. (2018). A meta analysis on effects of flipped learning in Korea. *Journal of Digital Convergence*, 16(3), 59-73.
- Doğan, Y., Batdı, V., & Yaşar, M. D. (2021). Effectiveness of flipped classroom practices in teaching of science: a mixed research synthesis. *Research in Science & Technological Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1909553>
- Kozikoglu, I. (2019). Analysis of the studies concerning flipped learning model: a comparative meta-synthesis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 851-868.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.

Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Destekli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Meta-Analiz Çalışması

Durmuş Burak

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız teknoloji çağı yaşamın her alanını hızla dönüştürmektedir. Bu hızlı değişim ve dönüşüm eğitimi ve eğitim içerisinde de Sosyal Bilgiler öğretimi derinden etkilemektedir. Nitekim öncesinde olduğu gibi teknoloji çağında da bireyin kendisini, yakın çevresini, içinde yaşadığı toplumu öğrenmesini ve etkili vatandaşlar olarak toplum içinde yer almasını sağlayan derslerden biri de Sosyal Bilgiler’dir (Deveci ve Gürdoğan-Bayır, 2011). Zira değişim ve dönüşümle birlikte teknoloji evde veya herhangi bir yerde neredeyse her çocuğunun dünyasının ve okul programlarının bir parçası olmuştur (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi, içinde yaşadığımız teknoloji çağının sosyo-kültürel özellikleriyle donanmış bireylerin yetiştirilmesi amacının gerçekleştirilmesinde önemli bir işlevi üstlenmektedir (Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Göz, 2013; Yaşar, Çengelci-Köse, Göz ve Gürdoğan-Bayır, 2015). Bununla paralel olarak mevcut Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında teknoloji çağının gereği olarak öğrencilere *dijital yetkinliklerin* kazandırılması önemle vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Öte yandan sosyal bilgiler öğretiminde temel otoritelerden biri olarak kabul edilen NCSS’ye (National Council for the Social Studies) göre Sosyal Bilgiler dersinde çocukların sadece teknolojiyi bilmesi yeterli değildir. Aynı zamanda öğretim sürecinde teknolojiyi kullanması ve etkisini değerlendirmesi önemli bir gerekliliktir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015).

Dolayısıyla bulunduğumuz çağın gereklilikleri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programının temel amaçları ve teknoloji çağının bireyi olan öğrencilerin gereksinimleri kapsamında sosyal bilgiler dersinde sıklıkla teknoloji destekli öğretim gerçekleştirilmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde dijital materyaller (video, animasyon, artırılmış gerçeklik, sanal müze vb.), eğitim-öğretim teknolojileri (bilgisayar, akıllı tahta, coğrafi bilgi sistemleri vb.) ve yenilikçi yaklaşımlar-yöntemler (bilgisayar destekli öğretim, ters-yüz öğrenme, uyarlanabilir öğrenme vb.) gibi teknoloji sıklıkla kullanılmaktadır (Doğan, 2020). Öğretim sürecinde bu kadar çeşitli materyal, teknoloji ve yöntemin bulunması ve sıklıkla bunların kullanılıyor olması Sosyal Bilgiler dersinde teknoloji destekli öğretimin etkisinin ne olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu noktada akademik başarının önemli bir gösterge olduğu söylenebilir. Zira akademik başarı eğitim sistemlerinin ve bu sistemde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Rodríguez, Tinajero ve Páramo, 2017). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinde teknoloji destekli öğretimin genel etkisini belirleyebilmek için akademik başarının referans alınması oldukça önemlidir. Çünkü akademik başarı ölçmelere dayanmakta, kullanılan yöntem, teknik, materyal gibi bağımsız değişkenlerin etkisi hakkında çıkarım yapmayı sağlayabilecek nesnel ölçütler ortaya koyabilmektedir (Burak ve Gültekin, 2021).

Son yıllarda teknoloji hayatın bir parçası haline gelmiş ve erişimi kolaylaşmıştır (Günüç, 2017). Buna paralel olarak öğretim sürecinde de çeşitli teknolojiler kullanılmaya başlanmış ve bu teknolojilerin genel etkisinin ne ve nasıl olduğuna dair onlarca araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda deneysel araştırmalar temele alınmış ve kullanılan teknoloji destekli öğretimin genel etkisini belirlemek için meta analiz araştırmaları gerçekleştirilmiştir. Bu meta analiz araştırmalarından bazılarında bir konu alanı dışında bir dijital materyal ya da eğitim teknolojilerine, bazılarında ise genel yenilikçi yöntem-yaklaşımlara odaklanılmıştır. Alanyazında incelenen önceki çalışmalarda genel olarak dijital materyallerin, eğitim teknolojilerinin ve teknoloji destekli yenilikçi yöntem-yaklaşımların akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğu rapor etmişlerdir. Derslere özgü çalışmalarda da fen, matematik ve sosyal bilgiler özelinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında daha önce Doğan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sadece bilgi iletişim teknolojilerinin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dolayısıyla dijital materyaller, eğitim teknolojileri ve teknoloji destekli yenilikçi yöntem-yaklaşımların bileşkesi olarak teknoloji destekli öğretimin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan hareketle mevcut çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji destekli öğretimin akademik başarı üzerindeki genel etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma sonucunda “Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji destekli öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi nedir?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışmada elde edilen bulguların sosyal bilgiler eğitimi kapsamında alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretiminde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki genel etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretiminde teknolojik materyaller ya da teknoloji tabanlı öğretim yöntemi, model ve tekniklerinin bağımsız değişken ve akademik başarının da bağımlı değişken olduğu deneysel çalışmaların bulgularına odaklanılmıştır. Belirtilen amaç ve kapsam çerçevesinde alanyazında pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle araştırma meta analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Meta analiz aynı odaktaki çok sayıda çalışmanın bulgularının yeniden analiz edildiği bir araştırma sürecidir (Dinçer, 2014). Böylece aynı odaktaki çok sayıda çalışmanın bulguları özetlenerek genel bir sonuç ortaya konulabilmektedir.

Bu çalışmanın verileri Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde taranan yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşturulmuştur. Veriler erişilebilirlik için araştırmacı 21.05.2022 tarihinde kadar düzenli aralıklarla tez merkezinde “Sosyal Bilgiler”, “Akademik Başarı” ve “Teknoloji” anahtar kelimelerini kullanarak tarama yapmıştır. Taramalar sonucunda 127 yüksek lisans ve doktora teziye erişilmiştir. Ancak araştırma kapsamında belirli dâhil edilme ölçütleri kullanılmıştır. Dâhil edilme sürecinde sırasıyla i) ilgili tezin 2007 ve sonrasında yapılmış olması, ii) deneysel araştırma olarak modellenmesi, iii) deney ve kontrol grupları bulunması, iv) veri toplama sürecinde ön test ve son testin kullanılması, v) ön testler arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmaması ve vi) bulgulara aritmetik ortalama, standart sapma ve/veya t değerinin verilmiş olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın verilerini 55 lisansüstü tez oluşturmuştur.

Bu çalışmada elde edilen veriler Comprehensive Meta Analysis (CMA) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler öncesinde formlara işlenen betimsel istatistiksel veriler programa aktarılmıştır. Analizlerde incelenen çalışmaların etki büyüklükleri belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün belirlenmesinde “Hedge’s g” kullanılmıştır.

Araştırmanın kapsamını oluşturan çalışmaların yanlı olması güvenilirlik konusunda önemli bir sorun olarak algılanmaktadır. Meta analiz araştırmalarında yayın yanlılığı bulunup bulunmadığı farklı yöntemler kullanılarak belirlenmektedir. Bunlardan biri Rosenthal yöntemidir (Dinçer, 2014). Bu yöntem kullanılarak yanlılığın ortadan kaldırılabilmesi için etki büyüklüğünü sıfır yapacak kaç tane araştırmanın analize dâhil edilmesi gerektiği hesaplanabilmektedir (Özcan, 2008; Sidekli ve Çetin, 2018). Mevcut araştırmada 55 çalışma incelemiştir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen etki büyüklüğünün yanlı olduğunu ifade edebilmek için Rosenthal yöntemine göre bu çalışmalara zıt 1077 çalışmanın ortaya konulması gerekmektedir. Çalışma sayısının oldukça fazla olması mevcut çalışmanın yayın yanlılığından uzak olduğu anlamına gelmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre 55 çalışmanın etki büyüklüklerinin 0.153 ile 2.836 arasında dağıldığı saptanmıştır. Bağımsız olarak her bir çalışmanın pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda akademik başarının genel olarak deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde teknoloji destekli öğretimin genel olarak akademik başarıyı olumlu etkilediği söylenebilir. Öte yandan incelenen 9 çalışmanın küçük, 9 çalışmanın orta, 19 çalışmanın geniş, 5 çalışmanın çok geniş ve 13 çalışmanın ise mükemmel etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında çalışmaların bağımsız olarak geniş ve daha üst düzey etkiye sahip olduğu söylenebilir. Rastgele etkiler modeline göre %95 güven aralığında genel etki büyüklüğünün alt sınırı 0.836, üst sınırı 1.144 olarak belirlenmiştir. Çalışmaların genel etki büyüklüğü ise 0.990 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımının akademik başarı üzerinde geniş bir etkisi olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımının akademik başarıyı önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, teknoloji destekli öğretim, akademik başarı, meta analiz

Kaynakça

- Burak, D. ve Gültekin, M. (2021). Primary school students’ academic achievement in social studies: A structural equation modeling analysis. *International Online Journal of Primary Education*, 10(2), 469-491.
- Deveci, H. ve Gürdoğan-Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 9-28.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta analiz*. Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde bilgi iletişim teknolojilerinin akademik başarıya etkisi: Meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, M., Gürdoğan-Bayır, Ö. ve Göz, N. L. (2013). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 24-49.
- Günüç, İ. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, Ş. (2008). *Eğitim yöneticisinin cinsiyet ve hizmetiçi eğitim durumunun göreve etkisi: Bir meta analitik etki analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C. ve Páramo, M. F. (2017). Pre-entry characteristics, perceived social support, adjustment and academic achievement in first-year Spanish university students: A path model. *The Journal of Psychology*, 151(8), 722-738. doi: 10.1080/00223980.2017.1372351
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi ve ilkökul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (9. baskı). (Çev: S. Çoşkun-Keskin). Ankara: Nobel Akademi.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. doi: 10.24315/trkefd.321757
- Milli Eğitim Bakanlığı, MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> (Erişim tarihi: 11.08.2022)
- Yaşar, Ş., Çengelci-Köse, T., Göz, N. L., & Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56.

Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenlerin CHAID Analizi İle İncelenmesi

Sengül Saime Anagün
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Sedef Şengür
MEB

Ahmet Sermet Anagün
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda toplumsal yaşamın vazgeçilemez bir gereksinimi haline gelen teknoloji, eğitim sürecini ve öğrenme ortamlarını da etkilemektedir. Günümüz öğrencileri zaman ve mekandan bağımsız olarak bilgiye ulaşabilen dijital yerliler olarak adlandırılmaktadır. Bu koşullarda öğretmenin de çağa ayak uydurabilmesi ve güncel yaklaşımlarla öğrencisine hizmet sunması kaçınılmazdır. Öğretmen öğrenmenin etkin bir biçimde gerçekleşmesinde en temel role sahip olan aktördür. Hemen hemen tüm ülkelerde bilgisayara ve internete erişim konusunda önemli gelişmeler sağlanmış olmasına karşın, teknoloji ile desteklenen öğretimin istenen sonuçlara ulaşmadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Windschitl et al, 2002). Bunun nedenlerinden biri de öğretmenlerin öğrenme ortamlarında teknolojiyi öğrenci öğrenmesini kolaylaştırmak yerine bilgi aktarım aracı olarak kullanmasıdır (Chai et. al, 2011; Harris et al, 2009; Sang et al, 2009). Öğretim sürecinde teknoloji kullanımı öğrenci öğrenmesini kolaylaştırmak yanında öğrencilerin ilgilerini öğrenme sürecinde etkin kılmak, öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerinin farkına varmalarını sağlayarak bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yollarını seçmelerine destek olmak, öğretimi zenginleştirmek ve kapsayıcı öğrenmeyi desteklemektir (Şahin, 2009).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin “eğitme- öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” olarak adlandırılan üç başlıkta yeterlik sahibi olmaları istenmektedir. 2017 yılında yine aynı kurum tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri birbirini tamamlayan “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanı ile tamamlanmıştır (ÖYGM, 2017). Öğretmenlerin mesleki beceri alanında “öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır” yeterlik göstergesi ile öğretmenlerin sınıflarında ve okul dışı öğrenme ortamlarında teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmaları gereğine vurgu yapılmıştır. Türkiye’de son yıllarda okulların teknoloji entegrasyonu için gerekli alt yapı ve teknolojik araçların temini konusunda önemli mesafeler kat edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu Powerpoint vb. programlar aracılığıyla hazırlanan sunu kullanımı, internet sayfaları arasında geçiş yapmak, video izlettirmek olarak algıladıkları görülmektedir (Ertmer, 2005). Ancak günümüz koşullarında öğretmenlerden, pedagojik stratejileri derinlemesine bilerek doğru bilgi ve iletişim teknoloji araçlarının uygun pedagojik tekniklerle eğitim ortamlarına uyarlaması beklenmektedir (Gagnon, Collay ve Michelle, 2002). Bu nedenle öğretmenin yeniliklere ve yenilikleri hayata geçirmek için değişime ve gelişime olan bakış açılarının değişmesi gerekmektedir. Bu değişim ve gelişimin sağlanabilmesi için süreç içerisinde öğretmenlerin desteklenmesi önemlidir (Zhao ve diğ., 2002). Bu durum öğretmenlerin aynı zamanda Web 2.0 araçları ile desteklenmiş etkinlikler planlamaları ve uygulamaları konusunu gündeme getirmiştir. 2004 yılında ilk olarak Tim O’Reilly tarafından kullanılmaya başlanan Web 2.0 kavramı, kullanıcıların bilgi üretip kullanabildikleri, bilgiyi paylaşp değiştirebildikleri, mevcut bilgiye bağlı kalmadan kendi fikirlerini üretebildikleri, bilgisayar okuryazar olmaya gerek kalmadan kullanılabilen uygulamaları içermektedir (Franklin & Van Harmelen, 2007; Ertmer et al, 2011).

Eğitimde Web 2.0 araçları kullanıcılar arasında etkileşim ve paylaşımı destekleyerek bilginin aktif olarak üretilebilmesi ve paylaşılabilesini sağlayan önemli bir araçtır.. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik yeterlikleri yanında Web 2.0 araçlarını kullanım yeterlikleri de ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin süreç içinde aktif olarak içerik hazırlayabilecekleri, iş birliği ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ve yaşamımızın büyük bir alanında yer tutan web 2.0 araçlarının eğitim ortamında kullanılması sınıf içi öğrenme ve öğretme ortamında etkileşimi arttırarak kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır (Clark & Mayer, 2018). Öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeylerini belirleyen pek çok uygulama olmasına karşın teknoloji kullanım düzeylerinin WEB 2.0 araçları kullanımı ile ilişkisini detaylı bir biçimde inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu gerçekten yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Birinci amaç öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeylerini yordayan bazı değişkenlerin karar ağacı tekniği ile incelenmesidir. İkinci amaç ise sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımında etkili olan değişkenlerin Web 2.0 araçlarını kullanmaları ile ilişkisinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanım düzeyine etki eden değişkenler nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımını etkileyen değişkenler ile demografik değişkenler arasındaki ilişki nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarında etkili olan değişkenler onların Web 2.0 araçlarını kullanımlarını nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırma değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediğinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Orta Anadolu’da bir ilde 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısının 1700 olduğu tespit edilmiştir. 23 farklı ilkokulda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 442 sınıf öğretmeni ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler basit tesadüfi örnekleme ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Literatür taraması yapılarak araştırma grubu üzerinde etkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenler dikkate alınarak geliştirilmiştir. Cinsiyet, yaş, kıdem, bilgisayar kullanım düzeyi, internet kullanım süresi gibi araştırmanın amacı kapsamında önem taşıyan beş bağımsız değişken dikkate alınmıştır.

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeyi belirleme ölçeği: Araştırmada Bayraktar (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği ” kullanılmıştır. Ölçek 38 madde, 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 52’li likert tipinde olup, ölçekteki maddeler “Kesinlikle katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kararsızım=3”, “Katılmıyorum=2”, “Kesinlikle Katılmıyorum=1” şeklinde puanlanmıştır.

Eğitimde Web 2.0 kullanım sıklığı anketi: Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitimde Web 2.0 uygulamalarının kullanım sıklıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Eğitimde Web 2.0 Kullanım Sıklığı Anketi” kullanılmıştır. Uzman görüşüne sunularak gerekli düzeltmelerin sonucunda Blog, Viki, Podcast, Sosyal Paylaşım Ağları, Öğretim Yönetim Sistemleri ve Anlık Mesajlaşma değişkenlerinin hangi sıklıkla kullanıldığı belirlenmeye amaçlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, veri madenciliği yöntemlerinden biri olan “Karar Ağaçları (Decision Trees) Yöntem”lerinden CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analizi kullanılmıştır. CHAID, bir yordanan değişken ile birden fazla yordayıcı değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Diepen ve Franses, 2005; Doğan ve Özdamar, 2003). CHAID algoritması en yaygın kullanılan karar ağacı algoritmalarındandır. Bu analiz, yordanan (bağımlı) değişkende en fazla farklılaşmayı gösteren yordayıcı (bağımsız) değişkenlerin kapsamlı bir şekilde araştırılması yoluyla bu değişkenler arasındaki en güçlü ilişkiyi saptamak için sistematik bir algoritma kullanılmaktadır (Chan, Cheing, Chan, Rosenthal ve Chronister, 2006).

CHAID analizinde, tüm yordayıcı değişkenler karşılaştırılarak yordanan değişkeni en iyi açıklayan değişken seçilir ve veri seti, seçilen bu yordayıcı değişkene göre alt gruplara ayrılır. Bu alt gruplar da, tümanlamalı yordayıcı değişkenler için yeni alt gruplar oluşturmaya devam eder (Kass, 1980). CHAID analizi, matematiksel olarak sahip olduğu güçlü algoritmalar sayesinde, parametrik istatistiksel tekniklerin; verilerin normal dağılıma sahip ve doğrusal olması, varyansların homojenliği gibi varsayımlarını gerektirmemektedir (Horner, Fireman ve Wang, 2010; Kayri ve Boysan, 2007). CHAID; aralık, oran ve sınıflama ölçeğinde elde edilen verileri, aynı anda analiz edebilmesi, yordanan ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri, olası tüm hiyerarşiyi kapsayacak bir şekil üzerinde ayrıntılı olarak göstermesi yönleriyle güçlü bir istatistiksel tekniktir (Üngüren ve Doğan, 2010).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada yanıt aranan üç farklı sorudan ilkinde sınıf öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanım Düzeyi (BTKD) bağımlı değişken, Teknoloji Okuryazarlığı (TOY), Derse Teknoloji Entegrasyonu (DTE), Sosyal Etik ve Yasal Hükümler (SEYH) ve İletişim (ILE) değişkenleri ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları; BTKB bağımlı değişkeninin TOY, DTE ve ILE değişkenleri tarafından açıklanabildiğini, SEYH değişkeninin ise anlamlı etki yaratmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada yanıt aranan ikinci soruda; sınıf öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanım Düzeyi (BTKD) bağımlı değişken, “Cinsiyet”, “Meslekteki Yılı”, “Bilgisayar Kullanım Düzeyi” ve “Haftalık İnternet Kullanım

Süresi” değişkenleri ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Sonuçlar; BTKB bağımlı değişkeninin “Meslekteki Yılı” ve “Bilgisayar Kullanım Düzeyi” değişkenleri tarafından açıklanabildiğini, “Cinsiyet” ve “Haftada İnternet Kullanım Süresi” değişkenlerinin ise kritik etki yaratmadığını göstermektedir.

Son araştırma sorusunda; sınıf öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanım Düzeyi (BTKD) bağımlı değişken, Web 2.0 araçlarından; “Blog”, “Viki”, “Podcast”, “Sosyal Paylaşım Ağları”, “Öğretim Yönetim Sistemleri” ve “Anlık Mesajlaşma” değişkenleri ise bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. BTKB bağımlı değişkeninin “Blog”, “Anlık Mesajlaşma” ve “Öğretim Yönetim Sistemleri” değişkenleri tarafından açıklanabildiğini, “Viki”, “Podcast” ve “Sosyal Paylaşım Ağları” değişkenlerinin ise kritik etki yaratmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji kullanımı, sınıf öğretmeni, veri madenciliği, Chaid analizi

Kaynakça

- Bayraktar, R. (2015). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: ölçek geliştirme çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C.C. (2011). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society*, 13(4), 63–73.
- Chan, F., Cheing, G., Chan, J. Y. C., Rosenthal, D. A., & Chronister, J. (2006). Predicting employment outcomes of rehabilitation clients with orthopedic disabilities: A CHAID analysis. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 28(5), 257–270. <https://doi.org/10.1080/09638280500158307>
- Doğan, N. & Özdamar, K. (2003). CHAID analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama, *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 23, 5.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. *London: Joint Information Systems Committee* <http://dator8.info/pdf/WEB2.0/1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Harris, J. B., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2007). Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed. *The American Educational Research Association Conference*, Chicago, IL.
- Horner, B. S., Fireman, D. G. ve Wang, W. E. (2010). The relation of student behavior, peer status, race and gender to decisions about school discipline using CHAID decision trees and regression modeling. *Journal of School Psychology*, 48(2), 135-161. doi:10.1016/j.jsp.2009.12.001
- Kaas, V. G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics*, 29(2), 119-127.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Üngüren, E. & Doğan, H. (2010). Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışanların iş tatmin düzeylerinin CHAID analiz yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 39 - 52.
- van Diepen, M., & Franses, P. H. (2006). Evaluating chi-squared automatic interaction detection. *Information Systems*, 31(8), 814-831.
- Windschitl, P. D., Martin, R., & Flugstad, A. R. (2002). Context and the interpretation of likelihood information: The role of intergroup comparisons on perceived vulnerability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 742–755. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.742>
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. & Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *The Teachers College Record*, 104(3), 482-515.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Öğretimine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yunus Şahbaz

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Mehmet Akif Bircan

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Problem durumu

Dünyada bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan sürekli gelişim ve değişim ile birlikte bilgi iletişim teknolojisi araçlarının kullanımı günlük hayatın her alanında vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Özellikle bu araçların sağladığı faydalardan dolayı eğitim ve öğretim süreçlerinde etkin ve verimli bir şekilde kullanımının artırılması uluslararası politika olmuştur. Bu nedenle ülkeler eğitimde teknoloji kullanımını artırmak için fiziki alt yapının geliştirilmesi adına büyük maddi kaynaklar ayırarak projeler yürütmektedirler. Bu projeler ilk aşamada okulların bilgisayar ve internet ile buluşturulması ya da internet alt yapısının güçlendirilmesi yönündedir. Fakat öğretim süreçlerine teknolojinin etkili bir şekilde entegre edilebilmesinde en önemli rol öğretmenlerindir. Geçmiş zamanda alanına hâkim olan öğretmen en iyi öğretmen olarak kabul görmüştür. Fakat zamanla bu durum değişerek bir öğretmenin alanına ne kadar hâkim olduğundan daha çok bilgisini öğrenciye ne kadar iyi aktarabildiği önemli hale gelmiştir. Daha sonradan ise öğretmenlerin içerik bilgilerine mesleki bilgilerini ifade etmeye yarayan pedagojik bilgi eklenmiştir (Beşoluk ve Horzum, 2011). Bu durum öğretmenlerin teknolojiyi sınıf içi öğretme-öğrenme süreci ile aktif bir biçimde bütünleştirmeleri gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi sınıf içi öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanabilmesi için, pedagoji ve alan bilgilerine sahip olmaları gerekir (Koehler ve Mishra, 2005; 2008). Öğretmenler pedagojik alan bilgileri ile eğitim teknolojilerini sınıf içinde nasıl entegre edecekleri son zamanlarda önemli çalışma alanlarından biri haline gelmiştir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramı, Shulmann (1986) tarafından geliştirilen pedagoji ve alan bilgisinin etkileşimiyle oluşan pedagojik alan bilgisine, teknoloji bilgisinin de eklenmesi ile alan yazına kazandırılmıştır (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006; Niess, 2005). Teknolojik pedagojik alan bilgisi son dönemde öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir biçimde öğretim süreçlerinde kullanmasını açıklayan bir kavram olarak birçok ülkedeki araştırmacının ve eğitimcinin ilgisi çekerek çalışma konusu olmuş (American Association of Colleges for Teacher Education [AACTE] , 2008), bu alanda yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte ülkemizde de öğretmen yetiştirmede önem kazanan bir kavram halini almıştır (Baran ve Canbazoglu Bilici, 2015). Bu nedenle bu kavram üzerine yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik öğretimine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Sınıf Öğretmenlerinin ilkökul matematik öğretimine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu modelde günümüzde veya geçmişte olan bir durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada kendi koşulları içerisinde nesne ve bireyler betimlenmeye çalışılırken verilerin değiştirilmesi çabası içine girilmez (Karasar, 2013). Araştırmada; sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik öğretimine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgileri; cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem, görev yapılan yer, kendine ait bilgisayarı olma durumu, sınıfında akıllı tahta olma durumu, bilgisayar başında geçirdiği günlük ortalama süre, son beş yılda aldığı hizmetiçi eğitim ve lisans döneminde teknoloji kullanımı ile ilgili aldığı ders değişkenleri açısından betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021 - 2022 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde görev yapmakta olan 216 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Sarı ve Bostancıoğlu (2018) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilen "İlkokul Matematik Öğretimine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. "İlkokul Matematik Öğretimine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" dört faktörde 47 maddeden oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçeğin ilk faktörü, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi hakkında bilgilerle alakalı yirmi madde içeren "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" dir. İkinci faktör, sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileriyle matematik öğretiminin nasıl yapıldığına dair ilgili on üç madde içeren "Pedagojik Alan Bilgisi" dir. Matematik hakkındaki alan bilgileriyle ilgili sekiz maddeden oluşan üçüncü faktör "Alan Bilgisi" dir. Öğretmenlerin teknoloji bilgileri ile ilgili altı madden oluşan dördüncü faktör "Teknolojik Bilgisi" olarak belirtilmiştir. Kişisel bilgi formu ise cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan yerleşim yeri, mezun olunan okul, kendine ait bilgisayarı olup olmama, sınıfta akıllı tahta olup olmadığı, bilgisayar başında geçirilen günlük süre, matematik öğretimiyle ilgili son beş yılda alınan hizmetiçi eğitim sayısı ve lisans döneminde matematik öğretiminde teknoloji kullanımıyla ilgili ders alıp almama gibi sorulardan oluşmaktadır. Araştırma verileri SPSS

21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde betimsel istatistiklerden, bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA testi verilerinden faydalanılmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik öğretimine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı; mezuniyet, mesleki kıdem, görev yapılan yerleşim yeri, kendine ait bilgisayar olup olmama durumu, sınıfında akıllı tahta olup olmama durumu, bilgisayar başında geçirdiği günlük ortalama süre, son beş yılda aldığı hizmetiçi eğitim ve lisans döneminde teknoloji kullanımı ile ilgili aldığı ders değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, teknolojik pedagojik alan bilgisi, sınıf öğretmenleri

Kaynakça

- Baran, E., & Canbazoglu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. basım). Ankara: Nobel.
- Koehler, M. J. & Mishra P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *J. Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). *Introducing TPCK in AACTE committee on innovation and technology: The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. New York: American Association of Colleges of Teacher Education and Routledge.
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1), 60-70.
- Kokoç, M. (2012). Karma mesleki gelişim programı sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi deneyimleri üzerine bir çalışma, Yüksek Lisans Tezi, K. T. Üniversitesi, Trabzon.
- Sarı, M. H., & Bostancıoğlu, A. (2018). Teknolojik pedagojik alan bilgisi modelinin ilköğretim matematik öğretimine uygulanması: Ölçek uyarlama çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 296-317.
- Shulman, L. S. (1986, 2). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Pre-service Teachers' Perceived Self-Efficacy in terms of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)

Serpil Ucar

Tokat Gaziosmanpaşa University

Elham Zarfsaz

Tokat Gaziosmanpaşa University

Problem

Current developments in technology have brought profound transformations in the educational system. Particularly, with the Covid-19 pandemic broken out in 2020, the field of education all over the world has turned from the traditional in-class atmosphere into the new digital environment where computers are the supporters of the learning (Richardson & Swan, 2003). This transformation has also made it essential to use technological tools for educational goals. Today, a new term ‘digital native’ has come out to be used for young people who constantly use the technology in all aspects of their life. The term was identified by Prensky (2001a; 2001b) for calling young generations which seem native speakers of the digital language of social media, computers, video games and other sites on the internet. Prensky (2001a) stated “Today’s average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives.” Because of the distinction between new generations and their predecessors, it has become essential for technological tools to be used for educational goals in order to gain better results in education.

An important variable for successful utilization of technology in the classrooms has been based on the pedagogical and personal perceptions of teachers (Busch, 1995; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadık, Sendurur, & Sendurur, 2012). It is essential for teachers to effectively apply technological, pedagogical and content knowledge so as to transform classrooms from teacher-based environments into cooperative and interactive areas (Lee & Tsai, 2010). In this regard, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) includes an effective integration of technology into pedagogically suitable teaching activities (Mishra & Koehler, 2006). TPACK consists of content knowledge, pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and technological pedagogical knowledge.

Therefore, as there were few studies exploring pre-service teachers’ perceived self-efficacy in this area, the current study was intended to reveal pre-service teachers’ self-efficacy perceptions in terms of TPACK and their attitudes towards Web-based instruction. This current study is crucial for pre-service teachers to gain insights for professional development.

Method

This study is conducted using survey research design. The research was conducted using a 5-point-Likert- type scale. It ranges from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) in order to collect data on teacher candidates self-efficacy and attitudes towards TPACK. The respondents were 120 students from the departments of English Language Teaching, Special Education and Early Child Education at Education Faculty at Tokat Gaziosmanpaşa University in the fall term of 2022-2023. The instruments used in the study were personal information form and “Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)” developed by Lee and Tsai (2010) and adapted into Turkish by Horzum (2011). The scale was in the form of 5-point Likert type test including 30 items in 5 different dimensions. These dimensions were respectively; web general, web communicative, web content knowledge, web pedagogical content knowledge and attitude towards web-based instruction. Demographic information such as age, gender, department and Web use frequency is presented with the survey items. According to Rea and Parker (2005), all the questions and statements were in the respondents' mother tongue. The data was analysed through descriptive statistics and inferential statistics by using Statistical Package 26.0. Cronbach's Alpha was calculated as 0.94. Each sub-scale cronbach's alpha coefficients were calculated by Horzum (2011).

Expected Results/Outcomes

The findings are expected to show that teacher candidates have high scores on the perceived self-efficacy in the five dimensions of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). The participants' self-efficacy level in terms of TPACK was positively correlated with their attitudes towards Web-based instruction. Gender, age and department variables have significant effects on their self-efficacy and attitudes.

Keywords:: Self-efficacy, Technological pedagogical content knowledge, pre-service teachers

References

- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147e158.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadık, O., S, endurur, E., & S, endurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers and Education*, 59(2), 423e435.
- Horzum, M. B. (2011). Web Pedagogik içerik bilgisi ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması [Adaptation of web pedagogical content knowledge survey to Turkish]. *Elementary Education Online*, 10(1), 257e272.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content Knowledge: a new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017e1054.
- Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self-efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of theWorld Wide Web. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 38(1), 1e21.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (2005). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Richardson, C. J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68–88

Türkiye’de Eğitim Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Öğrenme Analitikleri ile İlgili Eğilimler: Bir İçerik Analizi

Mustafa Alyar
Trabzon Üniversitesi

Faik Özgür Karataş
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte sanal dünyadaki veri miktarı her geçen gün artmaktadır (Nacem vd., 2022). Bu veri kaynağını, sanal dünyadaki platformlara içerik eklenmesi ve eklenen bu içerik ile bireylerin etkileşimleri (örneğin, ilgili içeriği okuma-izleme süresi, kopyalama, yorum yapma vs.) oluşturmaktadır (Prinsloo & Slade, 2015). Bu şekilde farklı kaynaklardan gelen miktarı ve hacmi artarak devam eden verinin toplanması, işlenmesi ve anlaşılır hale getirilmesi büyük veri kavramını doğurmuştur (Özcan, 2021). Büyük verinin analizi ile kullanıcıların internet ortamındaki davranışları, ilgileri, tutumları ve ihtiyaçları saptanabildiğinden dolayı Büyük veri günümüz dünyasının en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Buradan hareketle internet tabanlı platformları kullanan paydaşlara öneriler sunulmaktadır. Büyük veri, öğretim süreçlerinde öğrenme analitikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme analitikleri, öğrenenlerin bulundukları bağlam doğrultusunda öğrenenlere ait verilerin toplanması, ölçülmesi, analiz edilmesi ve raporlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Society for Learning Analytics Research [SoLAR], 2022). Öğrenme analitikleri ile çeşitli öğrenme ortamlarından (öğrenme yönetim sistemleri, zeki öğrenme sistemleri vs.) öğrenci ve öğretmenlere ait etkileşim verileri toplanıp analiz edilerek öğrenme süreçleri daha nitelikli hale getirilmeye çalışılmaktadır (Somyürek, Güyer, Atasoy & Ünal, 2021). Örneğin öğrenme analitiklerine dayalı geliştirilen öğrenme panelleri aracılığıyla öğretim sürecinin gidişatına yönelik tüm paydaşlara (öğrenci, öğretmen, yönetici) geri bildirimler verilebilmekte ve gereksinim duyulan müdahaleler yapılabilmektedir (Bienkowski, Feng & Means, 2012). Öte taraftan geleneksel öğretim yaklaşımında geri bildirimler öğrencilere ders sonu notu olarak verilmektedir. Bu durum öğrenciler ve eğitimcilere öğrenmenin ne kadar etkili yürütüldüğü ile ilgili öğrenme sürecinin sonunda bilgi sağlamaktadır (Elias, 2011). Fakat öğrenme sürecinde öğrencilerin performanslarının sürekli izlenmesi, öğrenme etkinliklerine ne kadar katkı sunduklarının belirlenmesi ve gerekli durumlarda geri bildirimlerin verilmesi öğrenme sürecini daha nitelikli hale getirebilir (Bodily ve Verbert, 2017). Buraya kadar sunulan bilgiler doğrultusunda öğrenme analitiklerinin gelecek yıllarda daha fazla önem kazanacağı açıktır. Bu sebeple yaklaşık olarak 10 yıl gibi yakın bir geçmişe sahip olan öğrenme analitikleri (SoLAR, 2022) ile ilgili ülkemizde eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada öğrenme analitikleri ile ilgili eğitim ve öğretim konu alanında yürütülen lisansüstü tezlerin betimsel içerik analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel içerik analizi yönteminde, benzer niteliklere sahip konuları inceleyen araştırmaların temaları tespit edilir ve bu temalara ilişkin sentez ve yorumlama yapılır (Çalık & Sözbilir, 2014). Aynı zamanda bu yöntemde genel duruma odaklanılır ve saptanan temalara ilişkin yüzde ve frekans değerleri doğrultusunda araştırılan konu ile ilgili genel bilgilere ulaşılır. Araştırmanın kapsamına, Türkiye’de eğitim ve öğretim konu alanında öğrenme analitikleri ile ilgili olarak yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamı girmektedir. İlgili konu alanının 10 yıl gibi görece yakın sayılabilecek bir tarihte ortaya çıkmış olması sebebiyle herhangi bir zaman kısıtlamasına gidilmemiştir. Araştırma kapsamında tezlere Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. İlgili veri tabanında “öğrenme analitikleri” ve “öğrenme analitiği” anahtar kelimeleri ile aranılacak alan seçeneği tümü seçilerek arama işlemi gerçekleştirilmiş ve toplam 30 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden yedisi eğitim ve öğretim konu alanının dışında biri ise öğrenme analitikleri ile ilgili olmaması sebebiyle araştırmanın dışında tutulmuştur. Nihai olarak araştırmanın amacına uygun görülen 22 adet tez yazıldığı üniversiteler ve yıllar, araştırma yöntemleri, örneklem sayıları ve düzeyleri, veri toplama araçları ve ele alınan değişkenler gibi farklı boyutlar bakımından detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İnceleme sonucunda, tezlerin büyük bir kısmının Anadolu ve Hacettepe üniversitelerinde yürütülmüş olduğu görülmüştür. Tezlerde karma ve tasarım tabanlı araştırma yaklaşımlarının daha fazla kullanıldığı bazı tezlerde ise alana özgü veri madenciliği modellerinin kullanıldığı saptanmıştır. Örneklem düzeylerinde ise en çok lisans

öğrencileri olmakla birlikte lisansüstü öğrenciler, ortaokul öğrencileri, ilkokul öğrencileri ve okul idarecilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneklem sayıları bakımından tezlerin oldukça farklı büyüklüklerdeki örneklemlemlerle yürütülmüş olduğu görülmüştür. Örneklem en az 10 en çok ise 19166 kişilik gruplardan oluşmaktadır. Tezlerde farklı veri toplama araçları kullanılmakla birlikte asıl veri kaynağını Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) aracılığı ile elde edilen öğrenci etkileşimleri oluşturmaktadır. Son olarak tezlerde akademik başarı, öz-düzenleme becerileri, öğrenme analitiklerinin yönetim süreçlerinde kullanımına dayalı okul yöneticisi görüşleri, akademik yardım arama gibi farklı değişkenlerin incelendiği görülmüştür. Ayrıca incelenen tezlerin birçoğunun farklı değişkenlerin doğrudan veya dolaylı olarak birbirini nasıl etkilediğini görmeye yönelik sistem tasarımı konularına yoğunlaştığı göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme analitikleri, lisansüstü tezler, içerik analizi.

Kaynakça

- Atalay, M., & Çelik, E. (2017). Büyük veri analizinde yapay zekâ ve makine öğrenmesi uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 155-172.
- Bienkowski, M., Feng, M., & Means, B. (2012). *Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief* [PDF]. Office of Educational Technology. <https://tech.ed.gov/wp-content/uploads/2014/03/edm-la-brief.pdf>
- Bodily, R., & Verbert, K. (2017, March). Trends and issues in student-facing learning analytics reporting systems research. In *Proceedings of the seventh international learning analytics & knowledge conference* (pp. 309-318).
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.
- Elias, T. (2011). Learning analytics. *Learning*, 1-22.
- Naeem, M., Jamal, T., Diaz-Martinez, J., Butt, S. A., Montesano, N., Tariq, M. I., ... & De-La-Hoz-Valdiris, E. (2022). Trends and future perspective challenges in big data. In *Advances in intelligent data analysis and applications* (pp. 309-325). Springer, Singapore.
- Özcan, A. (2021). Büyük veri: fırsatlar ve tehditler. *TRT Akademi*, 6(11), 10-31.
- Prinsloo, P., & Slade, S. (2015, March). Student privacy self-management: Implications for learning analytics. In *Proceedings of the fifth international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 83-92).
- Society for Learning Analytics Research (SoLAR). (2022). *What is learning analytics?* <https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics/>
- Somyürek, S., Güyer, T., Atasoy, B., & Ünal, M. (2021). E-öğrenme ortamları ve öğrenme analitikleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 14(3), 327-336.

Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü

Rozerin Yaşa

Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Tarihsel süreç içerisinde yaşanan birtakım toplumsal olayların, bilim ve sanayi alanlarındaki gelişmelerin, savaşlar sonrasında yaşanan yeniliklerin ve değişimlerin teknoloji alanındaki gelişmeleri de tetiklediği, oluşan ihtiyaçlara uygun yeni teknolojilerin geliştiği, gelişen teknolojinin toplumsal, siyasal, ekonomik, ticari ve kültürel bağlamlarda etkilerinin olduğu ve olmaya devam ettiği görülmektedir. Toplumsal yaşamda sağlık sektörü, savunma sanayii, fabrikalar, inşaat sektörü ve tarımsal faaliyetler gibi birçok hizmet ve faaliyet alanında etkisini oldukça artıran teknoloji kullanımının eğitim alanına da yansımaları bulunmaktadır.

Gelişen teknoloji ve kullanılan ileri teknoloji araçları sosyal değişime neden olabilecek bir güce sahiptir ve bu değişim işçi ile işçinin ileri teknoloji ortamındaki teknoloji ile ilişkisi bağlamındaki yeni emek ilişkisinde ortaya çıkmaktadır (Marcuse, 1964). Bu bağlamda, teknolojinin emek dönüşümü üzerinde birtakım etkileri olduğunu ifade etmek mümkündür. Örneğin, tarlada çalışan bir tarım işçisinin emeğinin hasat makineleri (Örn: Hububat tarımında kullanılan biçerdöver) gibi araçlar ile, hatta ileri teknoloji kullanımı ile sulama, gübreleme vs. yapılabilen uzaktan algılama sistemleri ile geçirdiği dönüşüm ele alınabilir. Burada, işçinin toprak ile veya ürün ile arasına teknoloji araçlarının girerek işçinin emeğinde bir dönüşüme yol açtığı söylenebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin de öğrenciler ve eğitim-öğretim etkinlikleri ile direkt olan bağının bilgisayar ve internet teknolojileri, eğitimde kullanılan yazılımlar ve programlar ile dolaylı bir bağa dönüşebilmesinden, öğretmen emeğinin de dönüşüme uğramasından bahsetmek mümkündür.

Yıldız (2013), küresel boyutta eğitim alanında gözlenen gelişmelerin yeni bir öğretmen tipolojisini öne çıkardığının altını çizmektedir. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan bu dönüşümler mesleğin saygınlığının zedelenmesi, vasıfsızlaştırılması, teknisyenleştirilmesi gibi olumsuz sonuçlar doğurmuştur (Yıldız, 2013). Dolayısıyla, eğitim alanındaki teknolojik gelişmelerin de eğitim emekçileri olan öğretmenlerin mesleki rollerinde ve uygulamalarında olumsuz etkileri olduğu veya olabileceği söylenebilir. Benzer şekilde, Aksoy (2003), eğitim teknolojisinin bilgisayar ve internet kullanımına yoğunlaştığı okullarda, eğitim çalışanlarının nitelik açısından farklılaşabileceğine ve öğretim süreçlerinde de değişimler yaşanabileceğine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, artan teknoloji kullanımının eğitim emekçilerinin mesleki uygulamaları, emek pratikleri, toplumsal konumları, mesleki rolleri ve nitelik açısından yaşadıkları dönüşümler bağlamlarında değerlendirilmesi ve tartışılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Öğretmenin kim olduğu birçok farklı açıdan tanımlanabilmektedir. Öğretmen, bilgi sahibi olan ve bu bilgileri topluma aktarabilen, ortalamanın üstünde entelektüel birikime sahip bir eğitim emekçisi olarak tanımlanabileceği gibi, devlete hizmet eden bir kamu görevlisi, bir memur olarak da tanımlanabilir. Okul içindeki konumu düşünüldüğünde, öğretmen, sınıfta öğrencilere karşı sergileyebildiği otoriteriyen tutum ve davranışları ile ezen konumundaki kişi, sınıf dışında ise okul yöneticilerinin otoritesi altında ezilen kişi olarak da düşünülebilmektedir. Öğretmenin kim olduğuna ilişkin bu tanımlamalara bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerinin, rolünün, çalışma koşullarının ve faaliyetlerinin tarihsel süreç içerisinde yaşanan değişimlerden etkilendiğini, mesleki ve sosyal bağlamda konumlandığı yerin “eğitim emekçisi” olmaktan “bilgi aktarımına yardımcı olan kamu görevlisi, devlet memuru, görevli kişi” olmaya doğru bir değişim yaşamakta olduğunu ifade etmek mümkündür. Örneğin, Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve öneminin günümüzde neoliberal eğitim politikalarının birtakım kısıtlama ve dayatmalarına bağlı olarak ve artan teknoloji kullanımı ile boyut değiştirdiği söylenebilir.

Öğretmenin aydın ve entelektüel kişiliğinin ve emek pratiklerinin beyaz yakalı veya memur konumuna doğru dönüşüm yaşamakta olduğu ve öğretmenin pedagojik bilgi ve pratiğinin teknoloji araçları kullanımı ile körelebileceğini ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda, Yıldız (2013), küresel boyutta eğitim alanında gözlenen gelişmelerin yeni bir öğretmen tipolojisini öne çıkardığının altını çizmektedir. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan bu dönüşümler mesleğin saygınlığının zedelenmesi, vasıfsızlaştırılması, teknisyenleştirilmesi gibi olumsuz sonuçlar doğurmuştur (Yıldız, 2013). Dolayısıyla, eğitim alanındaki teknolojik gelişmelerin de eğitim emekçileri olan öğretmenlerin mesleki rollerinde ve uygulamalarında olumsuz etkileri olduğu veya olabileceği söylenebilir.

Benzer şekilde, Aksoy (2003), eğitim teknolojisinin bilgisayar ve internet kullanımına yoğunlaştığı okullarda, eğitim çalışanlarının nitelik açısından farklılaşabileceğine ve öğretim süreçlerinde de değişimler yaşanabileceğine dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada, artan teknoloji kullanımının eğitim emekçilerinin mesleki uygulamaları, emek pratikleri, toplumsal konumları, mesleki rolleri ve nitelik açısından yaşadıkları dönüşümler bağlamlarında değerlendirilmesi ve tartışılması amaçlanmıştır. Araştırma kuramsal bir araştırmadır; alanyazından ilgili bilgi ve görüşlere yer verilerek konu değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, özellikle son yıllarda neoliberal politikaların da etkisiyle verimlilik, rekabet, hız, başarı, piyasa hedeflerini gerçekleştirme gibi neoliberal kaygıların eğitim alanına da yansımaları açıkça görülmektedir. Eğitimde artan teknoloji kullanımı bu yansımaların uygulamaya dönük boyutlarından biridir. Hızla ilerleyen teknolojinin eğitim alanında etkisini göstermesi, hatta egemen hale gelmesi, öğrencileri etkilediği gibi öğretmenleri de etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğinin temel prensiplerine, öğretmenin rolüne, toplumsal statüsüne, emek pratiklerine ve saygınlığına olumsuz anlamda etkisi olan eğitimde artan teknoloji kullanımı, aynı zamanda, bilginin sunulması, bireylerin toplumsal yaşama hazırlanması, eğitilmesi ve özgürleşmesi süreçlerinde özne konumunda olan öğretmenin nesne konumuna gelmesine, pedagojik faaliyetlerinin ve özerkliklerinin sınırlandırılmasına yol açmaktadır. Benzer şekilde, okul yöneticileri ve merkezi yönetimlerce adeta bir denetim mekanizması olarak kullanılan teknoloji araçlarının da öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini ve özerkliğini zedeleyerek öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, teknoloji kullanımı, öğretmenlik mesleği

Kaynakça

- Aksoy, H.H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 1(4), Ankara: Eğitim-Sen, 4-23.
- Aksoy, H.H., Almış, S., Saklan, E., Ulutaş, B. & Tunacan, S. (2013). Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin eleştirel bir değerlendirme, *Kamusal eğitim eleştirel yazılar* (der: N. Kurul ve T. Öztürk) içinde, s.107-129, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Apple, W. M. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Durmaz, O. S. (2014). *Emek süreci ve yeniden proleterleşme: Türkiye’de öğretmen örneği*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Hill, D. (2003). Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1).
- Karaman-Kepenekçi, Y.,& Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku*. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Levidow, L. (2007). Neoliberal agendas for higher education. *Neoliberalism, a critical reader* (der: A.Saad-Filho ve D. Johnston) içinde, s. 156-163, London: Pluto Press
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society*. (İkinci Basım). Boston: Beacon Press.
- Öztürk, H. T. (2014). Eğitimde artan teknoloji kullanımı bağlamında öğretmenin değişen rol ve pratikleri, *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene öğretmenliğin dönüşümü* (der: A. Yıldız) içinde, s. 223-234, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Resmi Gazete. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. No: 1739, Sayı: 14574, Tarih: 24.6.1973.
- Ünal, I. (2005). İktisat İdeolojisi’nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim. *Ekonomik Yaklaşım*, 16(57),35-50.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: idealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50.

Eğitimde Video Kullanımı ile İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler: 2012-2022

Mustafa Alyar
Trabzon Üniversitesi

Faik Özgür Karataş
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) hızlı gelişimi insan yaşamını tüm yönleriyle etkilemektedir. Öğretim yaklaşım ve yöntemleri de bu derin değişimden payına düşeni almaktadır (Zhan, et al., 2022). Bu gelişmelerin eğitim alanındaki yansıma biçimlerinden biri de öğretim süreçlerinde videoların kullanılmasıdır. Son yıllarda videoların öğretim aracı olarak kullanımı oldukça artmıştır (Ljubojevic et al., 2014). Bu artışta internet teknolojilerinin yaygınlaşmasının yanında gelişen teknoloji ile videolara çeşitli etkileşim unsurlarının eklenebilmesinin de önemli bir rolü bulunmaktadır (Chi et al., 2018). Bu tür videolara videoyu oynatma, durdurma, geri-ileri alma, farklı hızda oynatma, videoyu bölümlenme ve öğrencinin bölümler arasında geçişini sağlama gibi etkileşim özellikleri eklenebilmektedir (Mayer & Pilegard, 2014). Bu özelliklerin eklenmesiyle birlikte, geleneksel videoların aksine, öğrenen pasif izleyici konumundan çıkarak sunulan içerikle etkileşim kurabilmektedir. Böylece öğrencinin öğretim sürecine aktif bir şekilde katılması mümkün hale getirilmektedir (Noetel et al., 2021). Videoların öğrenme aracı olarak kullanılmasının etkilerine bakıldığında videoların öğrencilerin sözel ve uzamsal zekâları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu (Gardner, 2000) videoların tekrar oynatma özelliğinin öğrenmeyi geliştiren bir yönünün olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Hampton, 2002). Aynı zamanda öğrenciler videoları kendilerine uygun gördükleri hızlarda oynatarak anlamada eksiklik duydukları alanlarda ve öğrenmeye çalıştıkları konu hakkında daha derin bir anlayış geliştirebilirler (Bell, 2010). Ayrıca videolar, öğrenciler için çoğu zaman erişilebilir durumda olması sebebiyle zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın kavramları güçlendirmek için kullanılabilirler (Slemmons et al., 2018). Bilişsel araştırmalar, multimedya kullanımının beyin fonksiyonlarını öğrenmeyi geliştirecek şekilde desteklediğini ileri sürmektedir (Chen & Sun, 2012). Ayrıca, Çoklu Ortamla Bilişsel Öğrenme Kuramı, öğrencilerin farklı öğretim tekniklerini kullanmak yerine çoklu ortam öğeleri (metinler, fotoğraflar ve video) arasında bağlantılar kurarak daha anlamlı zihinsel yapılar oluşturdıklarını savunmaktadır (Mayer, 2009). Bazı araştırmalarda bu iddiayı destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, 3. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilimler, fen bilimleri ve matematik konu alanlarındaki videoları izledikten sonra bir kontrol grubu ile karşılaştırıldıklarında daha iyi performans göstermişlerdir (Boster et al., 2006). Yukarıda sunulan bilgiler ışığında gelecek yıllarda videoların öğretim süreçlerindeki kullanımının daha fazla yaygınlaşacağı anlaşılmaktadır. Bu sebeple videoların öğretim süreçlerinde kullanımı ile ilgili ülkemizde eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışma eğilimlerinin belirlenmesinin videoların öğretim süreçlerinde kullanılmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Bu doğrultuda mevcut araştırmada, eğitim ve öğretim konu alanında video kullanımı ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerdeki araştırma eğilimlerini ortaya koymak videoların öğretim süreçlerinde kullanımına yönelik genel bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde betimsel içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Betimsel içerik analizi yönteminde, benzer niteliklere sahip konuları inceleyen araştırmaların temaları tespit edilir ve bu temalara ilişkin sentez ve yorumlama yapılır (Çalık & Sözbilir, 2014). Aynı zamanda bu yöntemde genel duruma odaklanılır ve saptanan temalara ilişkin yüzde ve frekans değerleri doğrultusunda araştırılan konu ile ilgili genel bilgilere ulaşılır. Araştırmanın kapsamına, Türkiye’de eğitim ve öğretim konu alanında video kullanımı ile ilgili olarak yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezleri alınmıştır. Yakın geçmiş ve günümüzde videoların araştırmalara yansımaları derinlemesine incelemek için son 10 yılda yapılan araştırmalara odaklanılmıştır. Araştırmada incelenen tezlere Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. İlgili veri tabanında “video” anahtar kelimesi ile aranılacak alan seçeneği tümü seçilerek tarama işlemi gerçekleştirilmiştir. Yapılan taramada konu başlığı ilgili anahtar kelimeyi içeren ve son 10 yılda yazılmış 153 adet teze ulaşılmıştır. Araştırmada yurt içinde yapılan çalışmalara odaklanıldığı için yurtdışında yapılmış fakat YÖK tez veri tabanında bulunan tezler araştırmanın dışında tutulmuştur. Sonuç olarak araştırmanın amacı ile doğrudan ilişkili tezler yazıldığı üniversiteler ve yıllar, araştırma yöntemleri, örneklem düzeyleri, veri toplama araçları ve ele alınan değişkenler açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İnceleme sonucunda, tezlerin büyük bir kısmının Anadolu Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde yürütülmüş olduğu görülmüştür. Tez sayısı yıl bazlı incelendiğinde sayının genel olarak artmış olduğu saptanmıştır. Tezlerde daha çok nicel yaklaşımların kullanıldığı belirlenmiştir. Örneklem düzeylerin oldukça geniş yelpazede olduğu ve tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerle çalışmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca örneklem olarak videoların seçildiği ve içerik analizi ile video içeriklerinin değerlendirildiği çalışmalara da rastlanmıştır. Tezlerde başarı testleri, tutum ölçekleri, görüşme formları, video inceleme rehberi gibi oldukça çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Tez çalışmalarında akademik başarı, tutum, geri bildirim, öğrenci memnuniyeti gibi farklı değişkenler incelenmiştir. İnceleme sonucunda videoların kullanım eğilimini kısaca özetlemek gerekirse videoların öğrencilere tek taraflı enformasyon sağlayan bir araç olmaktan çıkarılarak öğrencilerin etkileşim kurdukları bir öğrenme ortamına doğru evrildiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Video, eğitim ve öğretim, lisansüstü tezler, içerik analizi

Kaynakça

- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43.
- Boster, F. J., Meyer, G. S., Roberto, A. J., Inge, C., & Strom, R. (2006). Some effects of video streaming on educational achievement. *Communication Education*, 55(1), 46–62. <https://doi.org/10.1080/03634520500343392>.
- Chen, C. M., & Sun, Y. C. (2012). Assessing the effects of different multimedia materials on emotions and learning performance for visual and verbal style learners. *Computers & Education*, 59(4), 1273-1285.
- Chi M. T., Adams J., Bogusch E. B., Bruchok C., Kang S., Lancaster M., Levy R., Li N., McEldoon K. L., Stump G. S., Wylie R., Xu D., Yaghmourian D. L. (2018). Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice. *Cognitive Science*, 42(6), 1777–1832. <https://doi.org/10.1111/cogs.12626>
- Gardner, H. (2000). Can technology exploit our many ways of knowing? In D. T. Gordon (Ed.), *The digital classroom: how technology is changing the way we teach and learn* (pp. 32–35). Harvard College.
- Hampton, C. (2002). Teaching practical skills. In A. K. Mishra & J. Bartram (Eds.), *Perspectives on distance education: skills development through distance education* (pp. 83–91). Commonwealth of Learning. <https://oasis.col.org/colserver/api/core/bitstreams/44c5b0fd-90e9-466d-882e-b098887210bc/content>
- Ljubojevic, M., Vaskovic, V., Stankovic, S., & Vaskovic, J. (2014). Using supplementary video in multimedia instruction as a teaching tool to increase efficiency of learning and quality of experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 275-291.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2end ed). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Pilegard, C. (2014). Principles for managing essential processing in multimedia learning: segmenting, pre-training, and modality principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 316–344). Cambridge University Press.
- Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B., & Lonsdale, C. (2021). Video improves learning in higher education: a systematic review. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/0034654321990713>
- Slemmons, K., Anyanwu, K., Hames, J., Grabski, D., Mlsna, J., Simkins, E., & Cook, P. (2018). The impact of video length on learning in a middle-level flipped science setting: Implications for diversity inclusion. *Journal of Science Education and Technology*, 27(5), 469-479. <https://doi.org/10.1007/s10956-018-9736-2>
- Zhan, X., Sun, D., Wen, Y., Yang, Y., & Zhan, Y. (2022). Investigating students' engagement in mobile technology-supported science learning through video-based classroom observation. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 514–527 <https://doi.org/10.1007/s10956-022-09970-3>

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik ve Algı Düzeylerinin Belirlenmesi

Sümevra Akkaya
İnönü Üniversitesi

Metin Kapıdere
İnönü Üniversitesi

Anıl Erkan
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin hızla yayılmasıyla internet kullanımı da hızla yayılmaya başlamıştır. Hemen hemen her evde bilgisayar ve internet yerini almıştır. İnternet sayesinde kullanıcılar hem görüş, düşünce ve bilgilerini kolaylıkla paylaşırlar hem de sadece kendi ülkeleriyle sınırlı kalmayıp dünya üzerindeki diğer insanlarla iletişim kurabilirler. İnternet ortamında bulunan bu hızlı etkileşimlerle internet dünyası kullanıcıları artan sanal bir dünya haline dönüşmüştür. Başlangıçta yetişkinler arasında kullanımı yaygın olan internetin, zamanla gençler ve çocuklar arasında da kullanımı artmıştır. Hatta ülkemizde dahil dünya çapındaki hemen hemen bütün ülkelerde bilgisayar kullanımı, internet kullanımı gibi içerikler ders olarak okutulmaya başlanmıştır. İnternet kullanımı çocuklar için yararlı olabilecek içerikleri bünyesinde barındırmaktadır. Çocuklar özellikle dersleri ile alakalı araştırmaları gereken bilgilere internet aracılığıyla zamandan tasarruf ederek kolaylıkla erişebilirler. Çünkü internet bilginin uçsuz bucaksız olduğu bir dünya gibidir. Her türden bilgiyi içinde barındırarak öğrenme ortamlarına katkı sağlar. Aynı zamanda çocukların eğlenmelerine yardımcı olabilecek görsel etkinlikler ve oyunlara da yine internet aracılığıyla erişmek mümkündür. Çocuklar bu içerikler sayesinde de interneti kullanırken hoşça vakit geçirebilirler. İnternetin yararlarının olduğu gibi zararları da vardır. Hatta bilinçsiz kullanıldığı takdirde zararları yararlarından daha fazladır. İnternet sonu olmayan bir dünya olduğu için içinde her türlü zararlı içeriği de barındırmaktadır. Kötü kullanıcıların geliştirmiş olduğu casus yazılımlar sayesinde internet üzerinden kişisel bilgilere ulaşıp bireylere her türlü zarar verilebilir. Özellikle çocuklar bilmeden bu virüs içeren yazılımları bilgisayarlara erişimine izin verebilirler. Bu da bilgisayarda var olan önemli belge ve dosyaları bozarak bilgisayar yazılımlarının ayarlarını bozar. Bunun dışında internetin çocuklara fiziksel ve sosyal açıdan da zararları vardır. Çocuklar okulda veya dışarda arkadaşlarıyla oyun oynamak yerine bilgisayar başında oyunlar oynayarak, dijital bağımlılık geliştirebilir aynı zamanda sosyal çevre ile etkileşime girmeyerek zamanla asosyalleşebilirler. Hele ki oynanan şiddet içerikli oyunlar çocukların şiddete meyilli olmasının önünü açarak kişilik gelişimine olumsuz etki eder. Ayrıca internet dünyasında yer alan ve özellikle çocuklar, gençler ve bilinçsiz kullanıcılar için de tehdit oluşturabilecek bazı durumlar da mevcuttur. Bunlar; internet üzerinden anne ve babasının haberi olmadan ebeveyninin kredi kartı ile alışveriş yapabileme, kendisinden büyüklerle, suç örgütleriyle veya kötü niyetli kişilerle iletişim kurabilme, bazı sohbet programları aracılığıyla iyi niyetli olmayan kişilerle konuşup evde yalnız olup olmadığının bilgisini verebilme, kendilerini veya ailelerini tehlikeye sokabilecek telefon, adres, kredi kartı bilgilerini verebilme, öfke ve şiddete meyilli bireylerle görüşüp onlardan etkilenebilme, pornografik öğeler ile karşılaşabilme gibi. İnternetin hem yararları hem de zararları göz önünde bulundurulduğunda özellikle çocukluktan başlanarak internetin doğru ve bilinçli kullanılması çocuklara öğretilmelidir. Çünkü bilinçli ve doğru bir şekilde kullanılan internet yarar sağlarken bilinçsiz ve yanlış kullanıldığında telafisi mümkün olmayan zararlara yol açabilir. Bu bağlamda özellikle öğretmen adayları internet güvenliğini bilmeli ve bu doğrultuda öğretmen olduklarında öğrencilerini yönlendirebilmelidirler. Öğretmen adaylarına verilebilecek olan güvenli internet kullanımı eğitimleri sayesinde interneti daha bilinçli kullanan nesiller yetiştirmek mümkündür. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik ve algı düzeylerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada araştırma yöntemlerinden nicel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nicel araştırma yöntemlerin de tarama araştırması kullanılacaktır. Nicel araştırma yöntemi, araştırmaya konu olan evrende incelenen olay, durum vb. sonuçların sayısal ifadelerle sınıflandırılıp bir araya getirildiği durumlarda kullanılabilen bir genelleme türü olarak adlandırılabilir. Araştırmalar, ulaşılmış olan verilerin evreni tanımlayabilmek amacıyla genel kurallarının tanımlanması için yapılır (Sayım, 2021). Karasar (2016) nicel araştırmayı, olguları ve olayları daha da ölçülebilir ve gözlenebilir verilerle ortaya koymaya çalışan araştırma süreci olarak tanımlamıştır. Christensen, Johnson and Turner (2015) nicel araştırmayı, herhangi bir araştırma sorusuna cevap bulabilmek için sayısal verileri toplayan araştırma türü olarak tanımlamıştır.

Tarama araştırmaları, bir evren içerisinden seçilen örneklemin üzerinde yapılan çalışmalar vasıtasıyla evrendeki eğilim, görüş ve tutumların sayısal veya nicel olarak betimlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Araştırmacı, örneklemden aldığı veriler aracılığıyla ulaştığı verilerle incelemek istediği evren hakkında çıkarımlarda bulunabilir

(Creswell, 2017). Tarama araştırmaları bir konuya dair bir grubun görüşlerini ve özelliklerini betimleyebilmek amacıyla o topluluğu temsil edebilecek olan bir gruptan toplanan uygun verilerin analiz edilmesiyle gerçekleştirilen bir araştırma desendir (Büyüköztürk ve diğ 2020).

Frankel ve Wallen (2006) tarama araştırmalarının üç önemli özelliğinin olduğunu ve bu özelliklerin; bir topluluğun özelliklerini yansıtabilecek örneklem parçası, bütün kişilerden değıl onları yansıtabilecek bir gruptan verileri toplama, kişilere yöneltilen ifade ve sorulardan elde edilen yanıtlara dayalı yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Tarama araştırmalarında amaç değışkenler arasında bulunan ilişkileri test etmektir. Çalışma grubundan yer alan bireylerden ulaşılan ilişkiler doğrultusunda evrende bulunan ilişkiler hakkında yorumlamalar yapılabilir (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Tarama araştırmalarında araştırmaçı üzerinde çalıştığı olay ve olgulara müdahale etmez yani onların akışını değıştirmez. Olay ve olguların değışmesine sebep olabilecek herhangi bir değışkeni kullanamaz. Olay ve olguları olduğu gibi, nasıl işlev görüyorsa öyle tanımlayarak inceler (Sönmez, Alacapınar, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik ve algı düzeyleri belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına dair algıları incelenirken Öğretmen Adayları İçin Güvenli İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik ve Algı Ölçeğı kullanılacaktır. Yapılan araştırmalar neticesinde görüşmüştür ki eğitim fakólterinde güvenli internet kullanımına dair bir ders bulunmamaktadır. Eğitim fakólterinde Bilişim Teknolojileri dersi yer almakta ve isteyen öğrenciler için de seçmeli olarak Teknoloji Okur Yazarlığı dersi yer almaktadır. Ancak ders içerikleri göz önüne alındığında söz konusu iki dersin içeriğinde de güvenli internet kullanımına yönelik detaylı bir eğitimin olmadığı görölmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarına uygulanacak olan ölçeğın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına yönelik öz-yeterlilik ve algılarının istenen düzeyde olmayacağını düşünülmektedir. Araştırmanın raporlaştırma süreci devam etmekte olup, sonuç, tartışma ve önerilere tam metinde yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni adayı, güvenli internet kullanımı, öz-yeterlik, algı

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma yaklaşımları ve veri toplama yöntemleri. (Çev. Boyacı, A. Ve Bozkuş, K.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz içinde* (s.400-434). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). Nicel yöntemler (Çev. M. Bursal). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (s.155-182). Ankara: Eğiten Kitap.
- Frankel, J. R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. Baskı). McGraw Hill.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and application*. New York: PrenticeHall.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Basım). Ankara: Nobel.
- Sayım, F. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma ve tez yazım yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G.(2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Learning diversity in school context: a case study of refugee children in a primary school in Thessaloniki (Greece)

Domna Kakana
University of Thessaloniki

Konstantinos Anthopoulos
67th Primary School of Thessaloniki

Ioannis Mihalīs
University of Thessaloniki

Maria Papadopoulou
University of Thessaloniki

Hariklia Passidou
University of Thessaloniki

Eleni Hodolidou
University of Thessaloniki

Problem

In 2015 and 2016, about 1 million refugees, mainly from Syria, but also from Afghanistan, Pakistan, Iran, Iraq and secondarily from African countries, crossed the Greek border seeking asylum. One-third of this population were children, and in several cases were unaccompanied minors up to 18 years old. In most cases, the refugees wanted to cross Greece to seek refuge in northern or western European countries. Although a large number of them managed to reach the countries they wanted either by crossing Europe on foot or through relocation and family reunification processes, quite a large number remained in Greece and continued to grow in the following years until 2019, where the number of refugees who managed to reach Greece is comparatively smaller, although continuous. At the end of 2020 the number of children with refugee biographies in Greece amounts to approximately 45.00, while 4000 of them were unaccompanied minors. In the school year, 2019-2020 only 8500 children joined the school system. The integration of children with refugee experience in the official Greek system is an obligation of the Greek state. It is bound by international conventions and the Greek Constitution to provide good quality, compulsory education to all children living in Greece. In January 2017, an educational structure was created exclusively for refugee children. The Refugee Reception and Education Structures (Refugee Structures) is an intermediate stage for the integration of children into the normal educational process. Regarding the above context, in this announcement, we will present the results of a small on-site research regarding the attendance of children with refugee experience in Primary Education. Thus, Greece participated in the Erasmus + program “Learning Diversity: A Case Study of Refugee Students in Primary Schools” (2019-1-TR01-KA201-074505), in collaboration with faculty members from the Aristotle University of Thessaloniki and the 67th Primary School of Thessaloniki, as a case study, as it was the first primary school in the city to host refugee students. In the framework of this program, we undertook to investigate teachers’ practices in both General and Reception Classes (RC), as well as the school administration for the integration of children in school, to highlight teachers’ good practices, educational opportunities, and possibilities or potential barriers to the education of children with refugee experience.

162

Method

The research process that was implemented at the 67th Primary School of Thessaloniki aimed the investigate:

- the practices of teachers and administration for the integration of children into school
- the practices of teachers in general education classes
- the practices of teachers in RCs
- the problems/obstacles that children face during the educational process

So that we underline good teacher practices, educational opportunities, and possibilities or potential obstacles for the education of children with refugee experience

The research was carried out in two phases due to the pandemic, as shown in the following timetable:

- May - June 2020
- December 2021 - February 2022

Two research tools were used for the purposes of the research process: semi-structured interviews and ethnographic observation (in the classrooms and in the schoolyard). Specifically, interviews were conducted with:

- teachers (general and RCs)

- the School Principal
- the Head of Primary Education
- the Refugee Education Coordinator
- a social worker
- children with refugee experience
- discussions with children's parents

The interviews were digitally recorded and transcribed. Then, they were analyzed through Thematic Content Analysis and the main categories and subcategories became apparent.

The following Observation procedures were also performed:

- 2 times in general education class
- 2 times in RC
- 2 times in the schoolyard

During the observation phase, a thorough record of the educational process and the behavior of the children in the schoolyard during the break was taken based on an observation guide that was organized prior to the school visit. Samples of educational material used by teachers and children's arts and crafts were also collected

Expected Results/Outcomes

According to the results, the positive climate in the classroom is evident and facilitates the inclusion of children. However, the presence of children whose mother tongue is not Greek dictates modifications to the teaching paradigm with the need for a greater emphasis on oral language and communication, for the training of teachers on teaching Greek as a second language, and for the development of appropriate educational material. It seems that teachers focused more on teaching the written language (with an emphasis on reading) and made selective error feedback (discreet to no correction in oral speech, more systematic correction at the written language level). Finally, they were assigned restricted homework which they completed throughout the day at school. Finally, the main problems faced by refugee children, as recorded in the interviews, fall into three categories: A) Obstacles of administrative nature, B) Obstacles due to the pandemic, and C) Obstacles due to movement. All the above complicate the smooth educational process of children.

Keywords: refugee children, teachers' practices, inclusive education, in-service teacher education

References

- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7, 1-20.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. British Columbia Teachers' Federation
- Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (ed.). *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 107-128). Routledge
- Manoli, P., Mouti, A., & Kantzou, V. (2021). Children with a Refugee and Migrant Background in the Greek Formal Education: A Study of Language Support Classes. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 1-15
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Lytrivi, F. (2021). *Teaching and learning in mainstream and Reception Classes migrant and refugee students: A case study in Tripolis, Greece*. Master Dissertation. Hellenic Open University
- Prinsloo, M. (2017). Spatiotemporal scales and the study of mobility. *The Routledge handbook of migration and language*, 364-380.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.

Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Motivasyon Yönelimleri

Şenol Namlı

Yozgat Bozok Üniversitesi

Semra Sungur

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin birçoğu, özellikle de matematik dersindeki konuları öğrenmede zorluklar yaşamaktadır (Allsopp, Lovin, Green ve Savage-Davis, 2003; Shin, Bryant, Bryant, McKenna, Hou ve Ok, 2017; Siegler et al., 2010). Fakat, engelli olmak veya dezavantajlı grupta yer almak, bu öğrencilerin; daha da genel bir ifadeyle bu bireylerin bir tercihi değildir; aksine kendini normal olarak tanımlayan diğer bireylerin atfetmiş olduğu bir etikettir. Aslında, engeli oluşturan unsur, bu bireylerin hastalığı veya sakatlığı değil, dominant toplumun, engelli bireylerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi veya dikkate almadan hareket etmesidir (Bishop ve Forgasz, 2007; Healy ve Powell, 2013). Ülkemizde engelli bireylerin, eğitim hakkında yararlanmadığı söylenemez; kaynaştırma eğitimi sistemiyle engelli öğrenciler, normal eğitim kurumlarında engelli olmayan akranları ile bir arada eğitim alabilmektedirler. Fakat eşit imkanların sunuluyor olması, öğrencilerin eğitim sürecinde diğer bireylerle eşit çıktılar vereceğinin garantisi olarak düşünülmemelidir (Donnelly ve Kefallinou, 2018). Bunun yanında, kaynaştırma eğitime tabi olan öğrencilerin, matematik dersinde başarı sağlayabilmesindeki önemli unsurlardan birinin motivasyon yönelimleri olduğu söylenebilir. Özel eğitim ihtiyacı olan kaynaştırma eğitime tabi olan öğrencilerin motivasyon yönelimleri, diğer akranlarından farklıdır. Engelli olmayan akranlarının genellikle içsel motivasyon düzeyleri yüksekken, özel eğitim ihtiyacı içindeki öğrencilerin ise genellikle dışsal motivasyon düzeyleri yüksektir (Madden ve Slavin, 1983). Bir diğer ifadeyle, kaynaştırma eğitime tabi olan öğrencilerin başarısı, öğretmeninin öğretim stili veya ailenin tutumundan çok fazla etkilenmektedir. Bu da bize, kaynaştırma eğitime tabi olan öğrencilerin düşük motivasyonlu olmaları durumunda, bunun sebebinin engelleri ile doğrudan bir ilişkisi olmadığını göstergelerinden birisidir (Causton-Theoharis, Theoharis, Bull, Cosier ve Dempf-Aldrich, 2011; Kırcaali-İftar ve Batu 2007).

Kaynaştırma eğitime tabi olan öğrencilerin hepsinin aynı niteliklere ve karakterlere sahip olmadıkları göz önünde tutulduğunda, onların sahip oldukları motivasyon yönelimlerinin neler olduğunun belirlenmesi; ihtiyaçları olan kaliteli eğitimin sunulması için oluşturulacak olan öğrenme-öğretim sürecinin ve ortamın hazırlanmasında büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda, çalışmaya öncülük ve kılavuzluk eden araştırma sorusu şu şekildedir: “Kaynaştırma eğitime tabi olan ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki motivasyon yönelimleri nedir?”.

Yöntem

Kaynaştırma eğitime tabi olan öğrencilerin kendi başlarına, önceden hazırlanmış ölçek veya bilgi formlarını doldurmaları yoluyla motivasyon yönelimleri ortaya çıkarmak; hem bu öğrencilerin bireysel farklılıklarının çok fazla olması hem de hazır ölçekleri doldurmak için gerekli bilişsel becerilerinin düşük olması sebebiyle oldukça zordur (Johnstone, Bottsford-Miller ve Thompson, 2006). Bu nedenle çalışmanın deseni nitel araştırmalardan olgubilim (fenomenoloji) olarak belirlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında amaç bir olgunun anlamını, olguyu deneyimlemiş kişilerin yaşamışlıkları etrafında ele alıp, ortaya koymaktır. Çalışmada katılımcı olarak yer alan kişiler de amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve aile eğitim-öğretim faaliyetlerinin 3 ana sac ayağını oluşturduğu düşünüldüğü için çalışmada 7. sınıf düzeyindeki, birine hafif düzey zihinsel engelli, diğerine orta düzey zihinsel engelli tanısı konulmuş kaynaştırma eğitime tabi olan iki ikiz kardeş ile bu ikiz kardeşlerin matematik öğretmeni ve babası katılımcı olarak yer almıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme protokolü, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenmede Güdül Stratejiler Anketi’nde yer alan soruların uyarlanması ile oluşturulmuştur. Protokol; kişisel bilgiler, öğrenme stratejileri ile ilgili sorular ve motivasyon ile ilgili sorular olmak üzere 3 farklı kısımdan oluşmaktadır. Bu çalışmada sunulacak olan veriler sadece motivasyon kısmında yer alan sorulara gelen cevaplardan oluşmaktadır. Motivasyon ile ilgili sorular ise; içsel ve dışsal hedef yönelimleri, görev değeri, öğrenme inançları, öz yeterlilik ve sınav kaygısı alt boyutları ile ilgilidir. Katılımcılarla gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşmeler sesli kayıt altına alınmış olup, transkripsiyon yapılarak yazılı hale getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçları özetlemek gerekirse; öğrencilerin aslında matematik dersinde, motivasyon seviyelerinin düşük olmadığı söylenebilir ama gerek engelli olmalarının bir noktaya kadar onları sınırlıyor olması gerekse de ‘kaynaştırma öğrencisi’ etiketi nedeniyle matematik öğretmenlerinin beklentisinin düşük olması, öğrencilerin işi eyleme dökme ve başarı için çaba harcama noktasında bir mâni teşkil ediyor olabilir. Bir diğer önemli sonuç ise kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrencelerin hepsinin aynı özelliklere, aynı motivasyon düzeyine sahip oldukları gibi bir genellemenin yapılmasının çok zor olduğudur. Çalışmada yer alan kardeşler her ne kadar ikiz olsalar bile hem başarıları hem kendilerine olan inançları hem de öğretmenleri, arkadaşları ve velisinin ikisine karşı yaklaşımları arasında farklılıklar göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenci, hedefler, değerler, sınav kaygısı, öz-yeterlilik

Kaynakça

- Allsopp, D., Lovin, L., Green, G. & Savage-Davis, E. (2003). Why students with special needs have difficulty learning mathematics and what teachers can do to help. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 8(6), 308.
- Bishop, A. J., & Forgasz, H. J. (2007). Issues in access and equity in mathematics education. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning içerisinde*, (pp. 1145-1167).
- Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M. & Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: a school district—university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 32(3), 192-205.
- Donnelly, V. & Kefallinou, A. (2018). *Key actions for raising achievement: Guidance for teachers and leaders*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Healy, L., ve Powell, A. B. (2013). Understanding and overcoming “disadvantage” in learning mathematics. *Third international handbook of mathematics education içerisinde*, (ss. 69-100). Springer New York.
- Johnstone, C. J., Bottsford-Miller, N. A. & Thompson, S. J. (2006). *Using the think aloud method (cognitive labs) to evaluate test design for students with disabilities and English language learners* (Technical Report 44). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Kırcaali-İftar, G., & Batu, S. (2007). *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Madden, N. & Slavin, R. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53(4), 519-569.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan
- Shin, M., Bryant, D. P., Bryant, B. R., McKenna, J. W., Hou, F. & Ok, M. W. (2017). Virtual manipulatives: Tools for teaching mathematics to students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(3), 148-153.
- Siegler, R., Carpenter, T., Fennell, F., Geary, D., Lewis, J., Okamoto, Y., ... & Wray, J. (2010). Developing Effective Fractions Instruction for Kindergarten through 8th Grade. IES Practice Guide. NCEE 2010-4039. *What Works Clearinghouse*.

Empowering Students with Disabilities for Inclusive STEM Education: Supporting the Universal Design for Learning with the Design Thinking Approach

Ahsen Öztürk

Kütahya Dumlupınar University

Problem

Universal Design for Learning (UDL) provides general principles and guidelines for multiple means of engagement, representation, and expression to support inclusive and accessible education, reduce barriers and increase engagement, flexibility, and options for *all* learners in education (Lambert et al., 2021). In the literature, the UDL are utilized for empowering the engagement of students with disabilities (SWD) in STEM education (Donegan-Ritter, 2017).

Accordingly, room arrangements or modifications can be needed to provide physical access to STEM lessons (Klimaitis & Mullen, 2021). Teachers also have to devote extra time to plan, prepare or collaborate for an inclusive STEM lesson (Chen, 2021). Inclusive instructional practices are further recommended to support students' engagement and active learning. For instance, collaborative activities are encouraged in inclusive education (Klimaitis & Mullen, 2021; Watkins et al., 2020). It is suggested to make teamwork or group projects (Amato, 2022; Watkins et al., 2020), involve students in the co-design process (Watkins et al., 2020), encourage peer review, peer learning (Amato, 2022; Easley et al., 2017) and sharing of knowledge among students (Watkins et al., 2020). Intentional grouping, which means grouping students without disabilities with SWD, is recommended to direct group dynamics, balance students' strengths and weaknesses, and improve students' leadership skills by the rotating the group leadership. In teamwork, it is further expected to provide choices or options about students' group roles, jobs or tasks of their interests (Klimaitis & Mullen, 2021). To increase students' engagement, teachers are also suggested to include hands-on learning (Klimaitis & Mullen, 2021) and give real-world problems or design tasks related to students' social environment (Simeon & Yakob, 2022).

The literature also points out some barriers that affect students' engagement in inclusive STEM education, such as students' lack of confidence and interest (Klimaitis & Mullen, 2021; Kijima et al., 2021), their low motivation and difficulty in developing ideas (Klimaitis & Mullen, 2021), and students' low retention rate of achievement (Simeon & Yakob, 2022; Rodriguez et al., 2020). Furthermore, inclusive education is more than planning a lesson that meets all individuals' needs; it also includes changing mindsets and behaviors (Inclusive: Microsoft Design, n.d.). However, few studies emphasize the adoption of mindsets for inclusive STEM education (Kijima et al., 2021; Rodriguez et al., 2020).

The literature review shows that the current studies provide information about what is needed for teachers to give inclusive education (Chen, 2021). Instructional practices for developing SWD's 21st-century skills are also recommended for inclusive STEM education. However, every educational context is different from each other due to the type of students' disabilities, needs, and physical learning environment. Thus, there is a need to investigate how inclusive STEM education can be provided by teachers (Lambert et al., 2021; Chen, 2021).

At this point, the literature indicates that teachers need to be familiar with students' interests, learning styles, classroom interactions, and socioemotional needs (Klimaitis & Mullen, 2021) and to develop an understanding of the spectrum and type of students' disabilities (Inclusive: Microsoft Design, n.d.). Furthermore, to facilitate inclusive STEM lessons, teachers need to build good relationships with SWD (Klimaitis & Mullen, 2021). Therefore, the ways of re-designing, modifying, or creating curricula or lessons and appropriate learning environments should be investigated to integrate the UDL principles into inclusive STEM education.

Method

Lambert et al., (2021) state that even though UDL has "design" as a word in its title, it lacks of an iterative, flexible, specific design process for teachers to design or customize their curriculum, materials or learning environments. Therefore, the design thinking (DT) approach is suggested to be used for incorporating the UDL principles into education to design more inclusive, accessible curricula, learning spaces, and educational materials (Lambert et al., 2021). The literature also indicates that it supports diversity and inclusion at three points: having diverse

multidisciplinary teams in the design process, uncovering diversity within a specific group, and promoting empathy through diverse methods (Panke & Harth, 2019).

This paper explores how a design thinking (DT) approach can be used to address proposed instructional strategies and barriers to inclusive STEM education. For this purpose, a qualitative research method will be used and the data will be collected from related books, articles, reports, symposium and conference proceedings. Accordingly, the study is based on an extensive literature review of the UDL framework, STEM education, and the DT approach. The study concludes that as an interdisciplinary, collaborative, and human-centered problem-solving process (Öztürk, 2021), the DT approach can be used by teachers to design an effective, inclusive STEM lesson and to facilitate the challenges teachers and students face when planning and implementing STEM lessons.

Expected Results/Outcomes

By using the human-centered DT approach, teachers can design a new inclusive STEM lesson or customize an existing one and create an appropriate learning environment. As a collaborative process, the DT approach can also ease the collaboration of teachers in designing inclusive STEM lessons by providing a structured, step-by-step process for collaboration. Besides, the DT approach can be integrated into the inclusive STEM activity as a problem-solving process to facilitate students' collaboration and engagement (Öztürk, 2021).

At that point, building empathy between teachers and SWD through the DT approach can enable to discover students' needs, establish good relationships in learning environment and help teachers form student groups, manage SWD collaborations and teamwork. Developing empathy among SWD is also significant in group working and peer relationships. Moreover, engaging students in DT mindsets, including embracing ambiguity and a holistic approach, learning from failure, taking risks, deferring judgment, and developing creative confidence, can facilitate students' learning process and assist in overcoming the barriers to student participation.

Keywords: Design Thinking Approach; STEM Education; Universal Design for Learning; Inclusive STEM Education

References

- Amato, L. M. (2022). Improving diversity and equality in STEM education: Universal design for learning and the LEVEL model. In: J. S. Keengwe (Ed.), *Handbook of Research on Active Learning and Student Engagement in Higher Education* (pp. 339-365). IGI Global.
- Chen, A. (2021). Challenges to inclusion. In: D. AuCoin (Ed.), *Building Integrated Collaborative Relationships for Inclusive Learning Settings* (pp. 1-22). IGI Global.
- Donegan-Ritter, M. (2017). STEM for ALL children: Preschool teachers supporting engagement of children with special needs in physical science learning centers. *Young Exceptional Children*, 20(1), 3-15.
- Easley, W., Buehler, E., Salib, G., & Hurst, A. (2017). Fabricating engagement: Benefits and challenges of using 3D printing to engage underrepresented students in STEM learning. *ASEE (American Society for Engineering Education) Annual Conference & Exposition*. Columbus, United States.
- Inclusive: Microsoft Design (n.d.). Retrieved August 31, 2022, from <https://www.microsoft.com/design/inclusive/>
- Kijima, R., Yang-Yoshihara, M., & Maekawa, M. S. (2021). Using design thinking to cultivate the next generation of female STEAM thinkers. *International Journal of STEM Education*, 8(14).
- Klimaitis, C. C., & Mullen, C. A. (2021). Including K-12 students with disabilities in STEM education and planning for inclusion. *Educational Planning Winter*, 28(2), 27-43.
- Lambert, R. (2020). *Increasing access to Universally Designed mathematics classrooms*. PACE. <https://edpolicyinca.org/publications/increasing-access-universally-designed-mathematicsclassrooms>
- Lambert, R., Imm, K., Schuck, R., Choi, S., & McNiff, A. (2021). "UDL is the What, Design Thinking is the How:" Designing for differentiation in mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, 23(3), 54-77.
- Öztürk, A. (2021). Meeting the challenges of STEM education in K-12 education through design thinking. *Design and Technology Education: An International Journal*, 26(1), 70-88
- Panke, S., & Harth, T. (2019). Design thinking for inclusive community design: (How) does it work. *Journal of Interactive Learning Research*. 30(2) 195-214.

- Rodriguez, S. L., Doran, E. E., Friedensen, R. E., Martinez-Podolsky, E., & Hengesteg, P. S. (2020). Inclusion & marginalization: How perceptions of design thinking pedagogy influence computer, electrical, and software engineering identity. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 8(4), 304-317.
- Simeon, M. I., & Yakob, N. (2022). Optimising students' retention of difficult physics concepts using design-thinking approach in STEM learning context: Implication for a gender- inclusive pedagogy. *International Journal of Arts, Humanities and Social Studies*, 4(2), 214-227.
- Watkins, C., Treviranus, J., & Roberts, V. (2020). Inclusive design for learning: creating flexible and adaptable content with learners. Manual. Commonwealth of learning (COL). Retrieved August 31, 2022, from http://openresearch.ocadu.ca/id/eprint/3142/1/2020_Inclusive_Design_for_Learners.pdf

Learning Diversity: A Case Study Of Refugee Students in Primary School (LEADER 2019-1-TR01-KA201-074505)

Şengül Uysal
MEB

Yılmaz Sarıer
MEB

Problem

Millions of refugees have escaped across borders, fleeing the bombs and bullets that have devastated their homes. Over half of them are under the age of 18. Globally, only 50 percent of refugee children (an individual aged between 7 and 11 who is obliged to leave his country for a safer and better life, needs to learn the language of his new host country and should be supported to overcome the challenges and barriers he faces in educational system of the host country) have access to primary level education, and less than 25 percent is enrolled in secondary school (UNHCR, 2015). UNHCR's report "Turning the Tide" finds that worldwide refugees are five times more likely to be out of school than the global average. Only 61 percent of refugee children have access to primary education worldwide, compared with a global average of 92 percent. In other words, of the 19.9 million refugees under our care, 7.4 million are of school age. Their access to education is limited, with 4 million unable to attend school. As part of the 2030 Agenda for Sustainable Development, the members of the United Nations pledged to ensure an "inclusive and equitable quality education" and to promote "lifelong learning opportunities for all" (UNHCR, 2017). In considering ways to help refugee students the purpose of this project is to provide detailed information about unique needs of refugee students, their obstacles to success, and the interventions that are promising for overcoming the barriers that they face and good practices their teachers and administrators apply in order to support learning and –teaching environment. Many teachers have many questions about newly arriving refugees. What strengths and needs will the children bring to the classroom? What resources and strategies can teachers use to best support their new students, especially in the face of cuts to host country's language learning, specialist teachers, and support programs? Faced with these challenges, how can teachers with no experience and minimal support successfully welcome newcomers into their classroom? Depending on the stated challenges and barriers teachers face integrating refugee students in learning environment, the project will result in professional improvement of participating teachers and administrators by means of sharing experiences and good practices and supporting refugee students' learning environment by applying shared strategies and practices. The model of good practices will be suggested to support teachers and administrators of refugee students at local, national and EU level.

Method

This project aimed to provide a published comprehensive model including good practices for teachers and schools with refugees using qualitative multicase study model. In order to suggest a comprehensive model including good practices, multicase studies were carried out at primary schools hosting refugees. In these multicase studies, interviews with refugee students, teachers and administrators, observations in classroom and at school with document analysis were done to write a report on good practices applied in each school.

In this project we used a case study which is one of the research types to be used in the field of qualitative methodology. Qualitative case study methodology provides tools for researchers to study complex phenomena within their contexts. The "case study" is used when we analyse and describe, for example each person individually (his or her activity, special needs, life situation, life history, etc.), a group of people (a school department, a group of students with special needs, teaching staff, etc.), individual institutions or a problem (or several problems), process, phenomenon or event in a particular institution, etc. in detail. Using multicase studies, we were able to explore the refugee students' situation, needs, background, problems and challenges. They let us to analyse and describe the experiences of their teachers and good practices they use while dealing with refugee students. In detail, we carried out semi-structured interviews which are those in-depth interviews where the respondents have to answer present open-ended questions to learn about the barriers and challenges refugee students face. It is important to understand where your students come from and to provide them the opportunity to share their experience. It provided information about refugee students' problems, their background and families (social integration and success). Also observations illuminated 'invisibility of everyday life'. We observed students and teachers in the classroom and at school .

Participants: There are 8 partners from 4 countries. Teachers, administrators and refugee students aged between 7-11 from partner countries form the target group of the project.

Expected Results/Outcomes

At the end of the project a comprehensive model including good practices (Create a pedagogical framework, create an educational framework, family involvement, school or state support), challenges and difficulties, limitations, and suggestions was published.

The results of the projects in the form e-book including the model of good practices and project results have been made available on the eTwinning platform and the website of the project. Not attending teachers can access it creating a simple account or freely. Published teacher guide including the model of good practices was pressed in a limited number (in several languages- Turkish, Italian, Maltese, Greek and English) and distributed to audience of the project.

Keywords: refugee, good practices, diversity

References

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Cırtı-Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Gagne, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M., & Sidhu, A. (2018). Educator perspectives on the social and academic integration of Syrian refugees in Canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), 48-76.
- He, Y., Bettez, S. C., & Levin, B. B. (2015). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, (7) 1-29.
- Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(1), 72-83.
- Olivos, E. M., & Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: Examining Latino immigrant parents' engagement in US public schools. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(3), 339-357.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*, Sage Publications.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- UNHCR (2015). *Left behind: refugee education in crisis*. <https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf> (downloaded in 2018).
- UNHCR (2017). *Turn the tide: refugee education in crisis*. <https://www.unhcr.org/en-in/publications/brochures/5b852f8e4/turn-tide-refugee-education-crisis.html> (downloaded in 2018).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Algıları, Uygulamaları Ve Sorunları

Nurullah Seyidoğlu
MEB

Arife Figen Ersoy
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Göç, bir toplumu bir çok yönden etkileyen, toplumsal değişim, gerilim veya gelişimine neden olan bir olgu olarak kabul edilmektedir (Adıgüzel, 2019). Türkiye, son 10 yıldır uluslararası düzeyde yoğun göç dalgalarıyla karşı karşıya kalmıştır. Türkiye, bu göçmen gruplarını geçici koruma statüsünde kabul ederek, bunlara insani geleneklerine bağlı olarak barınma, gıda, sağlık ve eğitim hakkı sağlanmıştır (Erdem, 2017; Çapar ve Koca, 2018). Özellikle bu uluslararası göçmen grupları içinde çocukların da çok sayıda yer alması, bu çocukların eğitim hakkını gündeme taşımıştır. Türkiye’de, bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde (MEB HBOGM) Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı kurularak çeşitli politikalar üretilmiştir (MEB HBOGM, 2019). Bu politikalardan biri, uluslararası göçmen çocukların geçici eğitim merkezleri yanısıra normal örgün eğitim kurumlarından yararlanması şeklinde gerçekleşmiştir. Bu durum, ilköğretimden orta ve yüksek öğretime kadar her düzeyden ve her branştan öğretmenin kendi öğretimini kapsayıcı eğitime bağlamında geliştirmesini gerektirmiştir. Kapsayıcı eğitim dezavantajlı çocukların, öğrenme süreçlerini ve öğrenme ortamlarını sosyal adalet, eşitlik ve saygı temelinde oluşturuluraka eğitim sürecine dahil edilmesini temel alan bir eğitim yaklaşımıdır (UNESCO, 2001). Ancak bu uluslararası göçmen çocukların örgün eğitim sürecinde, başta dil olmak üzere, erişim ve devam, akademik başarı, ekonomik sorunlar, psikolojik sorunlar, sosyal ve kültürel uyum, okul-aile işbirliği, öğretmen yeterliği gibi çeşitli sorunlar ortaya çıkarmıştır (Ersoy ve Seyidoğlu, 2020). Bu sorunlardan biri de öğretmen yeterliğidir. Birçok araştırma, öğretmenlerin yabancı uyruklu göçmen öğrencilerin eğitiminde sorunlar yaşadıklarını, kendilerini bu konuda yeterli görmediklerini ve hizmet öncesinde ve sonrasında yeterli eğitim alamadıklarını ortaya koymuştur (Eren 2019; Coşkun ve Emin, 2016).

İlköğretim düzeyinde uluslararası göçmen çocukların eğitiminde sosyal bilgiler dersi özel bir öneme sahiptir. Bu ders öğrencilerin sosyal yaşamın anlamı, demokrasi ve insan hakları ve sosyal uyum eğitimi ile etkin bireyler/yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlar (Barr, Barth, ve Shermis 2013, Öztürk, 2012). Bu nedenle, bu çocuklar, eğitim sürecinde iletişim, sosyal uyum ve demokrasi, insan hakları konularında gelişmiş, bilinçli bir birey olarak yaşama katılmalarını sağlayacak kapsayıcı sosyal bilgiler eğitimi almalıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin algısı, derslerinde gerçekleştirdikleri uygulamalar, oluşturdukları öğrenme ortamları, yararlandıkları materyaller, değerlendirme süreçleri ve tüm bu eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ayrıntılı olarak ele alınmalıdır. Alanyazında yapılan çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim görüşleri ve uygulamaları (Bayram ve Öztürk, 2021) isimli bir çalışma bulunmaktadır. Sözü edilen araştırma nicel bir çalışma olup sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime genel bakışı ve uygulamalarını ortaya koymuştur. Bu araştırma ise, yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin, özellikle uluslararası göçmen öğrenciler bağlamında kapsayıcı eğitime ilişkin algı, uygulama ve sorunlarını nitel olarak ayrıntılı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmaktadır. Nitel araştırmalar olay ve olguları kendi doğal ortamlarında incelemeye alan, insanların bir konu ile ilgili olarak deneyimlerini, algılarını ve bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırma yaklaşımlarının ortak adıdır. Araştırma, Türkiye’nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilinde yoğun uluslararası göçmen çocukların eğitim gördüğü okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcılar ölçüt örneklem ile belirlenmişlerdir. Ölçüt örneklemelerde kişiler problemlere dayalı çeşitli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlar arasından seçilmektedir. Bu amaçla, bu okullarda sınıfında en az 5 yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bu öğrencilere en az 2 yıl öğretmenlik yapan gönüllü 17 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile kapsayıcı eğitimin kapsamı, Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkiseliliği ve kapsayıcı eğitim yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması ve yeri konuları kapsama alınacak şekilde sorular belirlenmiştir. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi yapılmadan önce görüşme sonucunda oluşan verilerden bir veri seti oluşturulmuştur. Veri setindeki analizler sonucunda öncelikle kodlar tespit edilmiş ve kodlardan sonra kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Veri analizi doğrultusunda elde edilen bulgular bir organizasyon ile bir araya getirilecek ve yorumlanacaktır. Bulguların

yorumlanması sonucunda araştırma sonucu yazılacaktır. Araştırma sonucuna dayalı olarak tartışma yapılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan ilk bulgulara göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, kapsayıcı eğitim yaklaşımını Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirmediği ve kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun ders ve etkinlik planlayamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, araştırma sonucunda sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algılarını geliştirmek için hizmet içi mesleki eğitim verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, kapsayıcı eğitim, sosyal bilgiler öğretmeni

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2019). *Göç sosyolojisi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayram, B. & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları, *Eğitim ve Bilim*, 46 (206), 355-377.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. C. Dönmez (Çev. Ed.). (Birinci Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Çapar, S., & Koca, M. (2018). *Düzensiz göç yönetiminde mülki idare amirleri*. Ankara: Türk İdari Araştırmalar Vakfı Yayınları.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar [SETA Rapor, sayı: 69]. Ankara: SETA.
- Erdem, B. (2017). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyal, siyasi ve vatandaşlık hukuku bakımından Türkiye'deki durumları. *Public and Private International Law Bulletin*, 37(2), 332-351.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ersoy A. F., & Seyidoğlu N. (2020). Uluslararası göçmen çocukların eğitim sorunları. *Dr. Kemal Daşcıoğlu'na vefa kitabı* içinde M. Aydın, S. İnan (Ed). Pegem yayıncılık ss.173-189.
- MEB HBOGM (2019). Göç ve acil durum eğitim daire başkanlığı. <http://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-ve-acil-durum-egitim-daire-baskanligi/icerik/497> adresinden 19.04.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (2-30. ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO. (2001). Open file on inclusive education support materials for managers and administrators. 25.09.2022 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Suriyeli Velilerin Sosyal Bilgiler Eğitimine Katılımı

Nurullah Seyidoğlu

MEB

Arife Figen Ersoy

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumsal dönüşüm ve değişim sürecinin belirleyici olgularından biri olan göç, daha uygun yaşam koşulları amaçlanarak yapılan, istemli ya da istem dışı olarak gerçekleştirilen ve mekânsal bir değişimle sonuçlanan doğal bir edimdir (Malkoç, 2018, s. 133; Adıgüzel, 2019, s. 3). Tarihin başlangıcından itibaren göçün temel sebeplerinden istem dışı nedenler; doğal afetler, temel fizyolojik gereksinimlerin karşılanamaması, iş bulma, siyasi kargaşa olan topluluklardan kaçış olmuştur (Çapar ve Koca, 2018, s.11-12). Her göç olgusu göçmenlerin yeni bir toplumla karşılaşma ve bu topluma uyum sağlama konusunda çaba harcamalarına neden olmuştur. Göçmenler için toplumsal uyum yeni toplumda var olan koşullara ayak uydurabilme süreci olmuştur (Solakumur vd., 2018, s. 173). Suriye'den gelen göçmen çocukların eğitim haklarından nitelikli olarak yararlanabilmesi yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gibi tüm paydaşların çabasıyla mümkün olabilecektir. Göçmen öğrenciler için öğretmen ve okul idaresi kadar velilerin de öğrenme öğretme sürecine destek sunması oldukça önemlidir. Bu nedenle velilerin eğitim sürecine katılımı verimliliği arttırmaktadır. Eğitimde aile katılımı, anne, baba ve diğer aile bireylerinin öğrencinin eğitimine destek oldukları, hem aileye hem de öğrenciye faydalı olan etkin bir katılım süreci olarak tanımlanmaktadır (Çamlıbel Çakmak, 2010, s. 2-3). Eğitim sürecine aile katılımı etkin, verimli ve başarılı bir eğitim için önemsenmesi gereken bir süreçtir (Hornby ve Lafaele, 2011, s.37-38). Okul ortamının ev ortamı ile ilişkilendirilmesi aile katılımı ile sağlanmaktadır (Kocabaş, 2006, s. 144). Eğitim ortamında aile katılımının sağlanması tüm dünyada önemsenmektedir. Bu nedenle eğitimde aile katılımı Türkiye'de de ülke çapında yaygınlık kazanmalıdır (Kocabaş, 2006, s.147). Aile katılımının tüm kademelerdeki öğrenciler için faydalı olduğu yönünde pek çok araştırma bulgularına rastlanmıştır (Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019, s. 805).Eğitim sürecinde aile katılımı öğrencilerin okula devamı konusunda etkili olmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008). Aynı zamanda eğitime aile katılımının öğrencilerin okulda akademik başarılarını artırdığı (Keçeli- Kaysılı, 2008) okula karşı olumlu tutum geliştirdiği (Yıldırım ve Dönmez, 2008), öğrencilerin sosyal uyumunu geliştirdiği (Ceylan ve Yiğitalp, 2018; Kotaman, 2008) yönünde bulgular vardır. Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı genelgelerle okul aile birliklerinin oluşumunu sağlayarak (MEB, 2012), İlköğretim programları nde veli katılımının önemi ve gerekliliğini açıklamış (MEB 2005) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik alanlarından birisini aile katılımı ve

işbirliği olarak belirlemiş (MEB, 2006) ve aile katılımı konusunda velileri daha fazla bilgilendirmek ve bilinçlendirmek amacıyla 2008 yılında bir veli kılavuzu yayınlamıştır (MEB TTKB, 2008). Bu çalışmalar tüm eğitim sistemimde aile katılımını güçlendirme konusuna verilen çabaların bir ürünüdür. Milli Eğitim Bakanlığının genel perspektif ve politikaları gereği yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde veli desteği de önemsenmeli ve bu doğrultuda velilerin öğrenme-öğretme sürecine dâhil olma yönündeki engeller kaldırılmalı, göçmen öğrenci ailelerin katılım yönündeki beklenti ve motivasyonları geliştirilmelidir. Yabancı uyruklu çocuklarının eğitiminde ailelerin katılımı farklı şekillerde sağlanabilir. Göçmen ailelere eğitim öğretim faaliyetlerini tanıtıcı seminerler verilmesi, ailelerin düzenli olarak ziyaret edilmesi, ailelerin proje ve etkinliklere katılımının sağlanması, ailelere çocuklarının kişisel başarısını takip etmelerinde yönlendirici görevler verilmesi, veli- öğretmen-öğrenci toplantıları düzenlenmesi ve haftalık programların velilere gönderilmesi gibi etkinlikler ile göçmen öğrencilerin eğitim sürecine aile katılımı sağlanabilir (Öztürk, vd. 2017).

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma olarak gerçekleştirilecektir. Nitel araştırmalar “sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde” incelemeyi amaçlar. Ayrıca nitel araştırmalarda algılar ve olaylar doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir bakış açısı ile ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Bu çalışmada da sosyal bilgiler eğitimine veli katılımını konu edilmiştir. Sosyal bilgiler eğitimine Suriyeli velilerin katılımı, Suriyeli velilerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelenecektir. Bu nedenle, bu çalışma nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılacaktır. Ölçüt örneklem katılımcıların belirli ölçütler çerçevesinde belirlendiği örneklem türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada öncelikle il merkezinde Suriyeli göçmen çocukların yoğun olarak eğitim gördüğü ortaokullar belirlenecektir. Bu okullarda sosyal bilgiler dersini yürüten ve en az üç yıldır Suriyeli öğrencilere eğitim veren gönüllü sosyal bilgiler öğretmenleri ile en az üç yıldır çocukları eğitim sürecinde yer alan gönüllü Suriyeli velilerden arasından belirlenecektir. Araştırma kapsamında 10 Suriyeli veli ve 10 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere yaklaşık 20 katılımcı ile görüşme yapılması planlanmaktadır. Araştırma verileri, Suriyeli

veliler ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ile toplanacaktır. Görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme belirli soruların önce hazırlandığı ancak gerektiğinde katılımcılara yeni sorular sorulabilecek görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmede araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu hem öğretmenler hem de Suriyeli veliler için ayrı ayrı azırlanmıştır. Araştırmada yapılacak görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilecektir. Araştırma öncesinde katılımcılara araştırma konusunda bilgi verilecek katılımcı hakları açıklanacaktır. Katılımcı onay formu için imza alınacaktır. Bu izni doğrultusunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin yüz yüze yapılması planlanmaktadır. Araştırmada katılımcılarla görüşmeler üz yüze geliştirilemezse online ortamlarda gerçekleştirilecektir. Elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya çevrilerek analize hazır hale getirilecektir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenecektir. İçerik analizi ile tümevarımsal analiz metodu uygulanacaktır. Kodlamalardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılabacaktır. Söz konusu temalar doğrultusunda verilerden elde edilen bulgular yorumlanacak ve buradan sonuca ulaşılabacaktır. Daha sonraki süreçte kodların ve temaların organizasyonu sağlanarak elde edilen bulgular yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan ilk bulgulara göre, Sosyal Bilgiler dersinde Suriyeli velilerin aile katılımı çalışmalarında yeteri kadar yer almadıkları, okul aile birliği ve veli desteği konularında sıkıntı yaşandığı tespit edilmiştir. Suriyeli velilerin okuldaki sosyal çalışma ve etkinliklere daha sık katılması gerekmektedir. Bunun için aile katılımının önündeki engellerin ve Suriyeli öğrencilerin velilerden kaynaklı sorunları çözümlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli, veli, sosyal bilgiler, katılım

Kaynakça

- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *TurkishJournal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Baloğlu Uğurlu, N,ve Akdovan, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri perspektifinden mülteci öğrenciler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3) ,782-801.
- Erdem, B. (2017). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyal, siyasi ve vatandaşlık hukuku bakımından Türkiye’deki durumları. *Publicand Private International Law Bulletin*, 37(2), 332-351.
- Erdoğan, M. M. (2015). Türkiye’ye kitlesel göçlerde son ve dev dalga: Suriyeliler. M. Murat Erdoğan ve Ayhan Kaya (Ed), Türkiye’nin göç tarihi: 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye’ye göçler (1.baskı) içinde (s. 315-347). Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(1), 213-234.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4 (1),119-152.
- Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş-Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Karaman, H. B. & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18 (40/2), 393-412.
- Kaya, E., Öner, G. (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2) , 1-25.
- Kızıl, Ö. ve Dönmez, C. (2017). Türkiye’deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 207-239.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135-149.

- Kuş, Z. & Önger, S. (2020). The Perceptions of Social Studies Teachers in Turkey Regarding the Refugee Students' Challenges and Conflicts in the Classroom. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(2), 123-148.
- Malkoç, E., S. (2018). Uluslararası göçlerin sebepleri ve siyasal rejimler. Rıdvan Şimşek (Ed), Göç sosyolojisi: *Farklı boyutlarıyla göç* (7.baskı) içinde (s.131-145). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G., Ş., Köksal, H. & İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı S. Aktekin (Ed.). Ankara: MEB Yayınları.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sığınmacı Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

İbrahim Halil Doğan
İlnönü Üniversitesi

Mehmet Mustafa Kızık
İlnönü Üniversitesi

Meryem Alpay
İlnönü Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlığın başlangıcından beri toplumlar tarihin ve coğrafyanın getirdiği bazı sorunlar nedeniyle hem sosyolojik hem de demografik değişimler geçirmektedir. İnsanlık tarih boyunca savaşlar nedeniyle büyük göçlere de şahit olmuştur. Bu göçlerden biri 2011 yılında patlak veren Suriye savaşı nedeniyle ülkelerini terk eden insanların neden olduğu göçtür. Suriyeden ayrılan bir çok insan komşu ülkelere dağılmış en fazla yükü Türkiye üstlenmiştir. Türkiye bir anda 300 bini çocuk olmak üzere 1 milyondan fazla insanı ülkesinde sığınmacı olarak ağırlamıştır. Daha sonra yaşanan bu göçün eğitimsel açıdan ülkeye maliyeti ve etkileri olmuştur. Türkiye ilk başta 300 binin üzerindeki çocuğu Pictes projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerine alarak Türk eğitim sistemine entegre etmeye çalışmıştır. Tabii bu süreç de öğrencilerin Türkçe bilmemesi ve göstermiş oldukları kültürel direnç entegrasyonu zorlaştırmıştır. bu araştırmada da etkili vatandaş yetiştirme ve toplumsallaşma görevini yerine getirmeyi amaç edinmiş sosyal bilgiler dersinin yürütücüleri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak; Suriyeli sığınmacıların sosyal bilgiler dersindeki tutum ve davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca literatür incelendiğinde mülteci öğrencilerin hem eğitim sistemi içerisindeki hem de sosyal bilgiler dersindeki durumu hakkında yapılan çalışmalar şöyledir; (Öztürk, 2018; Alpaslan, 2019; Yıldırım, 2019; Akdoğan ve Ugurlu, 2019; Ersoy, 2019; Özalp ve Seçgin, 2020; Okçu ve Keskin, 2021; Başkan ve Şener, 2021; Işiker ve Sözer, 2021; Gökalp, Şanlı ve Yiğit, 2021) adlı çalışmalardır. Bu çalışmada da Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve sosyal bilgiler dersine yükledikleri anlamlar ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. bu kapsam da aşağıdaki sorular sorulmuştur ve cevaplar aranmıştır; bu çalışmanın sonucunda da öneriler de bulunulmuştur

- Sınıfınızda bulunan Suriyeli öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki tutum ve davranışları nasıldır?
- Sosyal bilgiler dersinde sınıfınızda bulunan Suriyeli öğrencilere yönelik yaşamış olduğunuz bir deneyim veya anı var mı? Varsa neler hissetiniz?
- Sosyal bilgiler dersinde sınıfınızda bulunan Suriyeli öğrencilere yönelik yapmış olduğunuz bir etkinlik var mı? Varsa açıklayınız
- Sosyal bilgiler dersinde sınıfınızda bulunan Suriyeli öğrencilere yönelik neler yapılabilir?
- Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu (kaynaşma) için neler yapılabilir?

176

Yöntem

Araştırmada, sığınmacı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Nitel bir yöntemle sahip olup bu araştırmada, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Merriam (2013) ise durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991). Araştırmanın çalışma grubu, 2021- 2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan 24 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Gaziantep ilinin çalışma grubu olarak belirlenmesinde tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilirken, ilde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin belirlenmesinde ise basit seçkisiz örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; veri toplama aracı olarak da görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi (tümevarımcı) tekniği tercih edilmiştir. Ayrıca verilerin analizi, MAXQUDA 2020 paket programıyla yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler, beş ayrı kategoride sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersindeki tutum ve davranışlardan hareketle sığınmacı öğrencilerin türk eğitim sistemine uyum noktasında birtakım sorunlar yaşadığı ve bu öğrencilerin yaşadığı sorunların nedenlerinin iyi analiz edilerek türk eğitim sisteminin işleyiş ve yapısına zarar vermeden sisteme kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. ayrıca çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle bir takım öneriler de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sığınmacı, tutum, davranış, sosyal bilgiler, öğretmen

Kaynakça

- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3
- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, (2), 58-83.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- GİGM. (2018). Suriyelilerle ilgili çalışmalarımız, www.goc.gov.tr, Erişim Tarihi:06.04.2018
- Kızıl, Ö., & Dönmez, C. (2017). Türkiye’deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2(4), 207-239.

Learning Diversity: A Case Study of Refugee Students in a Turkish Primary School

Ümran Alan
Anadolu University

Bülent Alan
Anadolu University

Ali Ersoy
Anadolu University

Problem

The outbreak of Syrian civil war has now changed the position of Turkey, a country which was once a transition point for most of the refugees from the Middle East countries trying to emigrate to Europe, into a buffer country preventing refugees passing to Europe upon the agreement between Turkey and European Union (Kaya, 2022). At first, these refugees and/or asylum seekers were living in the camps and the number of those people were 50.000, but the population of those refugees coming to Turkey boomed to nearly 4.000.000 as of May 2022 (Ministry of Interior Presidency of Migration Management, 2022). As a result, the refugees either had to leave or they were allowed those camps and scattered around Turkey.

Especially the biggest cities of Turkey including İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Adana and Gaziantep being in the first place, almost all cities have been hosting thousands of refugees/asylum seekers from various countries some of which are Iraq, Iran, Syria and Afghanistan. This issue has brought the problem of education of refugee students. The refugee students were initially educated in Temporal Education Centers provided by the Turkish Government. Then, acknowledging the fact that refugees will not leave Turkey in short term, Turkish Government abolished these centers and all refugee/asylum seeker students were gathered under state schools in order to integrate them to Turkish education system and culture (Ministry of National Education, 2017). However, this caused unprecedented and unexpected problems for all stakeholders including Ministry of Education, teachers, students and parents, too. Along with communication problems, misconceptions towards refugees by locals, refugees' financial situations, teachers' and schools' unpreparedness to teach refugees and apply the principles of inclusive education have caused many problems (Sarier, 2020). Consequently, Turkish education system has been negatively affected by these problems and unexpected changes.

The refugee students accepted to public schools have experienced various problems, the most serious of them is Turkish language barrier as might be expected. Therefore, these refugee students are placed to orientation classes and they are supported academically, and they are provided with guidance by their teachers and counselors. The students who fail in orientation classes are placed to Training Program in Primary Schools provided by the Ministry of Education for one year.

The purpose of this study is to help and support refugee students attending state schools by examining their needs, finding out the difficulties they have been experiencing and the barriers to their academic achievement. Another major aim of the study is also to discover the good practices applied by the teachers and schools in order to improve the educational contexts of refugee students. Hence, the schools and teachers responsible for the education of refugee students might be informed of the finding of this study and apply them into their own contexts to further develop their educational practices and be more helpful for their students. The findings of the study may also be beneficial for decision-makers and administrators designing the curriculum of refugee students and professional development programs of teachers who have refugee students in their classes.

Method

This study which has been designed as a qualitative case study conducted in 2021-2022 educational year in a city located in middle-west of Turkey. A qualitative case study is an intense, holistic, in-depth description, examination and analysis of a "closed system" such as a program, an institution, a person, a process or a social unit with its real-life context (Merriam, 2009). The special case discussed and examined in this study is a public primary school where a large number of refugee students are enrolled.

The participants of the study were 18 Afghan, Iraqi, Iranian, and Syrian refugee students, eight refugee parents, four primary school teachers and two administrators.

The researchers conducted semi-structured interviews with the participants. The interviews with refugee students and their parents were carried out face-to-face in the case school. However, due to Covid 19 Pandemic, the interviews with the teachers and administrators were conducted through a written interview form prepared by the researchers. The written interview form was sent to the teachers and administrators via internet. After the

participants responded the interview questions, they were sent back to the researchers via internet, too. The data obtained was analyzed inductively and the researchers identified the themes that they agreed on.

Expected Results/Outcomes

The findings of the study are presented as; Challenges and Barriers, Opportunities and Good Practices, Suggestions and Recommendations.

Challenges and Barriers: The challenges and barriers faced by teachers and administrators were mainly about language barrier, poor communication and parent involvement. Whereas, the problems experienced by refugee students were regarding interacting with their peers by speaking Turkish, but the parents of refugee students did not reveal any problems.

Opportunities and Good Practices: According to the teachers and administrators the opportunities and good practices provided for the refugee students can be categorized as *emotional, educational, integrative and financial* opportunities and good practices. The parents of refugee students on the other hand evaluated the *instruction* given at school, *emotional, social and physical setting* provided for their children by the teachers and administrators, and the way *the teachers communicate with them* as good practices. Finally, the refugee students deemed *their teachers' personality and performance, their friends' attitude towards them* and the *schools' itself* as opportunities and good practices.

Keywords: Refugee students, refugee education, inclusive education

References

- Kaya, A. (2022). *AB-Türkiye mülteci mutabakatı: Tampon ülke?* TÜSİAD Küresel Siyaset Forumu.
- Kaya, A. (2022). *AB-Türkiye mülteci mutabakatı: Tampon ülke?* TÜSİAD Küresel Siyaset Forumu.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministry of Interior Presidency of Migration Management, (2022, August 30). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Ministry of Interior Presidency of Migration Management, (2022, August 30). *Geçici Koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Ministry of National Education. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ministry of National Education. (2017). *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sarıer, Y. (2020). Student education for refugees in Turkey on the meta-synthesis study: problems and solution suggestions. *Journal of New Approaches in Education*, 3(1), 80-111.
- Sarıer, Y. (2020). Student education for refugees in Turkey on the meta-synthesis study: problems and solution suggestions. *Journal of New Approaches in Education*, 3(1), 80-111.

Eğitim 4.0: Yükseköğretimde Öğrenme Temalı Ampirik Araştırmaların Sistematik Bir Derlemesi

Nihan Demirkasımoğlu
Hacettepe Üniversitesi

Sevim Bezen
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Endüstri 4.0'ın bir tamamlayıcısı olarak Eğitim 4.0 terimi, “yeni dijital çağın teknolojik araçlarını göz önünde bulundurarak, gerçek ve sanal dünya bilgilerini birleştiren geleneksel eğitimin evrimi” olarak tanımlanmaktadır (Caballero-Morales ve diğerleri, 2020). Eğitim 4.0'da, öğrenme her yerde ve her zaman öğrencinin bir şekilde bilgi kaynağı olması ile gerçekleşmektedir. Nesnelerin interneti, her alanda kişisel kullanıma hizmet etmektedir. Bu eğitim sürecinde, internetten yararlanılmaktadır. Dolayısıyla teknolojinin kullanımı eğitim 4.0' da öğrenimi desteklemektedir (Maria, Shahbodin, & Pee, 2018).

Günümüzde ana akım eğitimde yaygın olarak kullanılan standartlaştırılmış doğrudan öğrenme modelinin, büyük ölçüde tek tip yeteneklerin seri üretiminin tekrarlayan, süreç odaklı erken üretim işlerini doldurmak için kullanıldığı Birinci ve İkinci Sanayi Devrimlerinin ihtiyaçlarından etkilenmiştir. Her ne kadar çoğu eğitim sistemi, bu geleneği devam ettirmiş olsa da, inovasyonlar ekonomileri yeni üretkenlik modellerine yöneltmiştir. Üçüncü ve Dördüncü Sanayi Devrimleri, üretim otomasyonunu ile birlikte maddi olmayan değerlerin de üretilmesini beraberinde getirmiştir. Yine de, pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim sistemlerinde pasif öğrenme biçimleri halen ön planda yer almaktadır. Eleştirel ve bireysel düşünmeyi günümüzün inovasyon odaklı ekonomisinde yeterli düzeyde eğitim sistemlerine entegre edemeyen eğitim sistemleri bu güncel ve üst düzey becerilerin öğrencilere kazandırılmasındaki pasif görünümü nedeniyle eleştirilmektedir. Bu noktada bireylere çağın gereksinim duyduğu yeterliklerin kazandırılmasının önündeki temel engellerden birisi öğrenmenin niteliği olarak değerlendirilmektedir (Elhussein, Leopold, & Zahidi, 2020).

Türkiye’de üniversitelerin dördüncü sanayi devrimini yakalamak için eğitim-öğretim, teknik altyapı ve idari yapılar açısından hangi politika dönüşümlerine ihtiyaç duyduklarını belirlemeyi amaçlayan küçük ölçekli bir nitel araştırmada, 4.0 sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirmek için büyük çaplı politika değişikliklerine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, fiziksel öğrenme ortamlarının yetersiz kaldığı, ders içeriklerinin büyük ölçüde kuramsal ve çok yüklü olduğu belirlenmiştir (Özcan ve Balyer, 2021). Türkiye’de olduğu gibi, uluslararası alanda gelecekteki yetenekler üzerinde kritik bir belirleyici olarak eğitim kurumlarında öğrenme sorununu analiz etmeye odaklanan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Bununla birlikte, Eğitim 4.0 döneminde yüksek öğretim alanındaki dönüşümü ve yüksek öğretimde kullanılan pedagojik yaklaşımları inceleyen kuramsal çalışmaların sayısında kayda değer artış göze çarpmaktadır.

20. yüzyıl boyunca, baştan aşağı eleştirilen öğrenme ve öğretme etkinliğinin kalitesinin, 21. yüzyılda “sınıfta öğrenme” pedagojisinden “internet tabanlı” pedagojiye evrilmesiyle birlikte önemli ölçüde iyileştiği değerlendirilmektedir. Teknoloji, öğreten ve öğrenen rollerinde onların katılımlarını ve esnekliklerini artırarak öğrenme çıktılarına iyileştirme potansiyeline sahiptir (Jain, & Jain, 2021). Bu bağlamda Miranda ve diğerleri (2021), yükseköğretim 4.0'ın dört temel bileşenini, “yetkinlikler”, “öğrenme yöntemleri”, “bilgi” ve “iletişim teknolojileri ve altyapısı” olarak tanımlamışlardır. Yükseköğretim 4.0'da, bu bileşenlerle ilgili öğrenme bağlamında ne tür ampirik çalışmalar yapıldığı ve bu ampirik çalışmaların yükseköğrenim sistemleri ve ondan yararlanan öğrenci ve öğretmenler için sonuçlarını irdeleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu sistematik derleme, Eğitim 4.0 çağında yüksek öğretimde öğrenimle ilgili mevcut ampirik makalelerin dağınık sonuçlarının sentezlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın analitik çerçevesi, Miranda ve diğerlerinin (2021) önerdiği dört bileşen referans alınarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Yükseköğretim 4.0 ile ilgili ampirik araştırmalarda;

1. Öğrenme konusu nasıl incelenmiştir? (Çalışmaların amaçları, araştırmaların yürütüldüğü ülkeler, araştırmanın yöntemi ve örneklem özellikleri)
2. Yüksek Öğrenim 4.0'ın hangi temel bileşenleri (dört temel bileşen: “yetkinlikler”, “öğrenme yöntemleri”, “bilgi” ve “iletişim teknolojileri ve altyapısı”) araştırılmıştır?
3. Yükseköğretim 4.0'da öğrenme temalı araştırmalardan (araştırmaların sonuçlarından) neler öğrenebiliriz?

Yöntem

Araştırma kapsamında, Web of Science (WOS), ERIC ve Scopus olmak üzere en iyi bilinen üç bilimsel veri tabanında, "Eğitim 4.0" ve "öğrenme" kelimelerini içeren geniş bir arama dizisi kullanılarak, yüksek öğrenim 4.0'da öğrenme ile ilgili literatürün sistematik bir taraması yapılmıştır. Eğitim 4.0 terimi, Almanya'da ilk kez 2011 yılında kullanılan (Moraes vd., 2022) ve görece olarak yeni bir terim olduğu için veriler belirli bir süre ile sınırlandırılmamış ve seçilen veri tabanlarındaki tüm ölçütlere uyan çalışmalar arama ve dahil etme kapsamında yer almıştır. İlk aşamada çalışmalar taranırken konu alanı tam metin olarak "sosyal bilimler" (Scopus için), eğitim araştırması (WOS için) ile sınırlandırılmış ve belge türü "makale" olarak seçilmiştir. Bu üç veritabanında yapılan ilk arama sonucunda toplam 217 makale ortaya çıkmıştır (Scopus'tan 58 makale, WOS'tan 143 ve ERIC'den 16 makale). İkinci olarak, yalnızca ampirik (nitel, nicel ve karma yöntem) ve İngilizce yazılmış hakemli makaleler analiz kapsamına dahil edilmiştir. Üçüncü aşamada, her veri tabanı (Web of Science, ERIC ve Scopus) için çalışmaların bir listesi çıkarılmış ve tekrarlı yayınlar açısından kontrol edilmiştir. Sonuç olarak çalışmanın amacı doğrultusunda 43 ampirik İngilizce makale çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada analize tabi tutulacak makaleler belirlenmiş ve veri analizi süreci devam etmektedir. Araştırma verilerinin analizinde PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis (Page vd., 2021) yönergelerinin güncellenmiş versiyonu kullanılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçları, araştırmaya rehberlik eden Miranda ve diğerleri'nin (2021) yüksek öğretim paradigmasını sistematik olarak incelemeye olanak sağlayacak dört temel bileşen olan "yetkinlikler", "öğrenme yöntemleri", "bilgi" ve "iletişim teknolojileri ve altyapısı" kategorilerinde ve "çalışmaların yapıldığı ülke", "araştırmaların amaçları", "yöntem", "örneklem" ve "araştırmaların sonuçları" temalarında analiz edilmektedir. Veri analizi süreci devam etmektedir. Araştırma bulgularının dört ana tema çerçevesinde ve araştırma soruları alt temalarında raporlaştırılması planlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının yükseköğretim 4.0 paradigmasının bileşenleri, bunun uygulamadaki karşılığı, gelecek uygulama ve araştırmalara dönük geliştirme önerilerine ilişkin ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, yükseköğretim 4.0 döneminde öğrenme sürecindeki mevcut problem alanlarının bütüncül olarak saptanması ve araştırmacıların mevcut zorluklarla yüzleşmesine olanak sağlaması açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim 4.0, yükseköğretim 4.0, öğrenme

Kaynakça

- Caballero-Morales, SO, Cordero-Guridi, J.J, Alvarez-Tamayo, RI, & Cuautle-Gutiérrez, L.(2020). Education 4.0 to support entrepreneurship, social development and education in emerging economies. *International Journal of Entrepreneurial Knowledge*, 8(2), 89-100.
- Elhussein, G., Leopold, T. A., & Zahidi, S. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. Geneva, Switzerland.
- Jain, V., & Jain, P. (2021). From industry 4.0 to education 4.0: acceptance and use of videoconferencing applications in higher education of Oman. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 1079-1098.
- Maria, M., Shahbodan, F., & Pee, N. C. (2018, September). Malaysian higher education system towards industry 4.0—current trends overview. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2016, No. 1, p. 020081). AIP Publishing.
- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Navarro-Tuch, S. A., ... & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*, 93, 107278.
- Moraes, E. B., Kipper, L. M., Kellermann, A. C. H., Austria, L., Leivas, P., Moraes, J. A. R., & Witczak, M. (2022). Integration of Industry 4.0 technologies with Education 4.0: advantages for improvements in learning. *Interactive Technology and Smart Education*, (ahead-of-print).
- Özcan, K., & Balyer, A. (2021). Transformation of higher education policies in the context of the industrial revolution 4.0. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 261-279.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic reviews*, 10(1), 1-11.

Creating an Innovative Learning Environment through Virtual Reality Technology

Yasemin Kirkgöz

Çukurova University

Problem

Technology is changing rapidly along with language learning, and it has still not been integrated sufficiently into higher education English language teaching programs. Currently, students receive English for Specific Purposes (ESP) in their first year of higher education in Turkey, and the main teaching materials tend to be printed textbooks. Alongside the ongoing use of printed materials, ESP instructors can explore the potential of using technology to provide more enriched learning opportunities for students. Therefore, there is an urgent need to update the ESP curricula in line with innovative teaching materials by making full use of digital learning through English, which is the language of science, trade and industry globally. Virtual Reality (VR) technology could be an innovative language teaching and learning solution. VR is a term used to describe a three-dimensional, computer-generated environment in which a learner can interact with objects or perform a series of actions, by immersing in the VR world (Bell, 2008). The use of VR offers several benefits. It creates a flexible, engaging, motivating, and innovative learning environment for students (Burdea, & Coiffet, 2003; Dodge & Kitchin, 2003). This study, which is part of a large scale project, aims to integrate the application of VR technology in an ESP class for students in the Electronics Engineering department of a state university in order to develop the academic and vocational competency of students, as well as strengthening their digital competency. Studies demonstrate that the use of VR can enhance student motivation, and compensate for a general lack of concrete, physical materials in ESP educational environments, making up for and improving physical conditions in higher education (Gregg & Tarrier, 2007; Guttentag, 2010; Huang, et al., 2016). Additionally, the use of VR in many educational contexts serves to familiarize ESP learners with innovative technology, thus preparing them for the world of work which is, increasingly, adopting this technology (Gregg & Tarrier, 2007).

182

Method

The study is carried out in two phases, and it uses mixed-method research design. In the first phase of the study, a detailed needs analysis was conducted in order to identify the language competency of students receiving ESP instruction in the Electronics Engineering department of a state university in Turkey. It is essential to identify learners' needs to form a sound basis for good learning programs (Hutchinson & Waters, 1987). Needs analysis was conducted based on the Environment Analysis model proposed by Nation and Macalister (2010). Two research instruments; a questionnaire and interviews were used for needs analysis purposes. The needs analysis questionnaire consisted of 15 closed-ended items and 62 first year undergraduate students aged 21-24 responded to the questionnaire. After the analysis of the quantitative data from the questionnaire, focus group interviews were administered to 32 voluntary students in order to have a better understanding of the information collected through the questionnaires. Qualitative data from the interviews was subjected to content analysis. Based on the results of the needs analyses, a list of specific language and digital learning needs as well as ESP learners' competences was drawn to be used for the pedagogical content in the development of the VR materials. The second phase of the study involved developing materials to be used for VR technology. In the development of VR materials, attention was paid to ESP students' current level of language proficiency and the relevance of the materials to their discipline. Five materials on different topics related to the ESP students' field of interest were produced in the medium of virtual reality.

Expected Results/Outcomes

Findings suggest that ESP learners are highly motivated in the use of VR technology. In the interview conducted with the students, all students reported that the application of VR scenarios into their regular classes made ESP learning more authentic and meaningful. Many students agreed that engaging with VR materials allowed them to gain an active learning experience rather than just a passive recipient of knowledge. As reported by the students another advantage of using VR technology was that virtual reality assisted them in better understanding complex technical concepts and topics related to their discipline.

Keywords: Competency, digital learning, English for specific purposes (ESP), virtual reality (VR), technology, higher education

References

- Bell, M. W. (2008). Toward a definition of “virtual worlds”. *Journal for Virtual Worlds Research*, 1(1), 13-28.
- Burdea, G. C., & Coiffet, P. (2003). *Virtual reality technology*. London: John Wiley & Sons.
- Dodge, M., & Kitchin, R. (2003). *Mapping cyberspace*. London: Routledge.
- Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1087-1100.
- Gregg, L., & Tarrier, N. (2007). Virtual reality in mental health. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(5), 343-354.
- Guttentag, D. A. (2010). Virtual reality: Applications and implications for tourism. *Tourism Management*, 31(5), 637-651.
- Huang, Y. C., Backman, K. F., Backman, S. J., & Chang, L. L. (2016). Exploring the implications of virtual reality technology in tourism marketing: An integrated research framework, *International Journal of Tourism Research*, 18(2), 116-128.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York & London: Routledge.

Türkçe Anlatı Metinlerinde Zamansal Değişkenler ve Metinsel İşlevleri

Çağrı Kaygısız

Türk Hava Kurumu Üniversitesi

Problem Durumu

Okumanın temel amacı metinden bilgi edinmektir. Bu doğrultuda metinde yer alan olay (*event*) - duruma (*states*) ilişkin zihinsel temsillerin oluşturulması ve oluşturulan zihinsel temsillerin uzun süreli belleğe aktarılması gerekmektedir (Zwaan & Radvansky, 1998).

Durum modelleri, olay-durumların mekânsal ve zamansal (*temporal*) konumu ile metin varlıklarının hedef ve amaçları doğrultusunda bilgi sağlayan zihinsel temsillerdir (Gernsbacher, 1990; Zwaan & Radvansky, 1998) ve okuyucunun art alan bilgisinin, metinsel bilgi ile bütünleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak metne ilişkin oluşturulacak durum modelleri sınırlıdır. Dolayısıyla bilişsel kaynak ile belirli bir zaman ve uzamda yer alan metinsel malzemenin verimli kullanımı önemlidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde durum modeli oluşumunda etkili olan değişkenler hakkında çıkarımlarda bulunmak okuma-anlama süreci açısından önemlidir.

Zaman ve görünüş, eylemlerin zamansal içyapısına ilişkin bilgi sağlar ve söylemde yer alan olay-durumlar arasındaki sıralılık ilişkisini kurarak okuyucuyu metin boyunca yönlendirir. Bu sayede sıralı (*sequential*) ve sıralı olmayan (*nonsequential*) olay-durumlar işaretlenir ve söz konusu olay-durumların söylem akışıyla uyumlu olup olmadıkları belirlenir (Carreiras vd. 1997). Ayrıca zaman ve görünüşe ilişkin bilgi olay sınırlarının (*event boundaries*) belirlenmesine de katkı sağlar. Bu nedenle zaman ve görünüşe ilişkin bilgi, durum modeli oluşumunda önemlidir. Kaldı ki olay-durumlara ilişkin kestirimlerde bulunmak üzere zamansal (*temporal*) ipuçlarını kullanmak bilişsel sistemin çalışma dinamikleriyle ilgilidir (Reihle vd. 1997; Ghose & Maunsell, 2002; Jansen & Shadab, 2005).

Hem öykü hem de söylem düzeyinde anlatı metinlerinin kurucu bileşeni zamandır (Fludernic, 2011). Bu nedenle anlatıyla ilgili tanımlamalara bakıldığında öne çıkan noktanın zamansal (*temporal*) yapı olduğu görülmektedir. Bu noktada metnin zamansal yapısını oluşturan birimlerin, birbiriyle olan etkileşimleri ile bu etkileşim sonucu ortaya çıkan pragmatik işlevlerin yorumu metnin anlamlandırılmasına önemlidir ve zamansal yapıdaki değişimlerin, metinde üstlendiği işlevler belirlenmelidir. Özellikle de zamanla ilgili şu ün nokta anlatı metin türü bağlamında, metinsel anlama erişimde önemlidir (Fludernic, 2011)

- Gösterimsel kategori olarak zaman (*time as a deictic category*): Geçmiş, şimdi, gelecek,
- Kronoloji-düzen olarak zaman (*time as a chronology or order*): Öncelik-sonralık ilişkileri,
- Uzanim olarak zaman (*time as a extention*): Anlıksallık-süreğen eylemler (*punctual vs. extended actions*).

Tekrar ifade etmek gerekirse anlatı metinlerinin hem üretilmesi hem de yorumlanması süreçlerinde zamansal yapıya ilişkin bilgi sağlayan dilsel birimlerin çalışma sistematğine ilişkin bilgi önemlidir. Bu doğrultuda hem anlatı metin türünün iç yapısıyla ilgili olması hem de durum modeli oluşum sürecindeki işlevi nedeniyle görünüş (*aspect*) kategorisindeki morfolojik birimlerin çalışma sistematğine ilişkin bilgi önemlidir. Bu akademik zeminden hareketle bu çalışmada görünüş kategorisindeki morfolojik birimlerin anlatı metin türündeki işlevlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada görünüş kategorisindeki morfolojik birimlerin anlatı metin türündeki işlevlerinin belirlenmesi heflenmektedir. Belirtilen hedef doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi metnin içeriğine odaklanan bir yöntemdir (Cavanagh, 1997) ve metinde yer alan sözcüklerin, kavramların, temaların, karakter, tümce vb. gibi unsurları belirlemek üzere kullanılır. Dolayısıyla elde edilen içeriğin nesnel ve sistematik biçimde ele alınmasına olanak sağlar.

İçerik analizindeki önemli noktalardan birisi elde edilen verilen ayrıştırılıp kodlanmasındaki kesinlik derecesidir. Bu doğrultuda elde edilen veriler araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez kontrol edilerek elde edilen puanların aritmetik ortalamaları alınarak uyum katsayısı hesaplanmıştır. Veri güvenliği sağlamak adına ayrıca elde edilen veriler alan uzmanı üç araştırmacı tarafından da değerlendirilerek uyum katsayıları hesaplanmıştır. Uyum katsayıları SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla Kendall Uyum Katsayısı (*Kendall's Coefficiency Concordance*) testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Kendall uyum katsayısı ikiden fazla değerlendirmecinin bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sınavarak, sınav esnasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınavan parametrik olmayan bir testtir, anlamlılık derecesi P'nin 0.05'ten küçük olması, anlamlı derece uyum olduğunu göstermektedir (Can, 2014)

Dilbilgisel görünüş kodlayan morfo-semantic birimlerin, anlatı metin türündeki işlevlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd. 2012).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Daha önce de ifade edildiği gibi anlatı metinlerinin üretim ve okunması süreçlerinde zamansal (temporal) yapıya ilişkin bilgi sağlayan dilbilgisel unsurların çalışma sistematiğine ilişkin bilgi önemlidir. Zira söz konusu bu bilgi hem anlatı metin türünün hem türe özgü yapısal özellikleriyle ilişkilidir hem de okuma-anlama süreçlerinde gerekli metni anlamlandırma için gerekli olan durum modeli oluşum sürecinde bilişsel sisteminin veri işleme ve yorumlama süreçlerine girdi sağlamaktadır. Buradan hareketle zamansal bilginin kodlanmasına ve yüzey metin yapısında görünür olmasına olanak tanıyan morfo-semantic görünüş unsurlara ilişkin bilgi önemlidir. Bu bağlamda yapılan incelemeler sonucu elde edilecek bulgulardan hareketle, dilbilgisel görünüş kodlaması yapan morfo-semantic birimlerin anlatı türü metinlerdeki türe özgü söylem yapısıyla ilişkili işlevleri belirlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Okuma-anlama, anlatı metinleri, zamansal yapı, dilbilgisel görünüş

Kaynakça

- Biber D. (1989). A typology of english text. *Linguistics*. 27(1), 3-44.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. b). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods, and applications. *Nurse Research*, 4(3), 5-16. doi:10.7748/nr.4.3.5.s2
- Frawley, A. (1992). *Linguistics semantics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Genette, G. (2011). *Anlatının söylemi yöntem hakkında bir deneme*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Gergakopoulou, A. (2011). Narrative. In. Z. Jan, Ö. Lan-Ola, & V. Jef (Ed.), *Discursive Pragmatics* (pp. 190-207). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Khalil, E. N. (2002). *Grounding English and Arabic News Discourse*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Moore, J. D., & Wiemer-Hastings, P. (2003). Discourse in the computational linguistics and artificial intelligence. In. A. C. Graeser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse process* (pp. 439-487). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, C. S. (1997). *The Parameter of Aspect* (2th ed.). London: Kluwe Academic Publisher.
- Sanford, J. A., & Emmott, C. (2012). *Mind, brain and narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, C. S. (2003). *Modes of Discourse the Local Structure of Text*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, S., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative reseach: grounded theory procedures and techniques*. Newburypark: CA: SAGE Publication Inc.
- Turan, Ü. D., Zeyrek, D., & Bozşahin, C. (2012). Söylem ve bağdaşıklık ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 2, 41-65.
- Yazıcı, N. (2004). *Anlatı metinlerinde ön ve arka planı belirginleştiren dilsel görünümeler: türkçe üzerine gözlemler*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Türkiyede Çocukluk ve Dil Öğretmi Alanında Yapılmış Çalışmalar Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması

Zehra Nur Bayındır
Pamukkale Üniversitesi

Çağrı Kaygısız
Türk Hava Kurumu Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik gelişimle birlikte içinde bulunduğumuz çağ, başta eğitim alanı olmak üzere pek çok farklı alanda köklü değişim-dönüşümlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durumun doğal sonucu olarak böylesi bir çağda, ülkelerin çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmesi için özellikle eğitim alanında yeni ve çağdaş yaklaşımlara yönelmesi ve bireylere 21. Yüzyılın gerektirdiği becerilerini kazandıracak nitelikte eğitim vermesi gerekmektedir. Dolayısıyla verilmek istenilen eğitimin niteliği öğrencilerin yeni beceriler edinmesini ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyacak yaklaşım ve uygulamaların eğitim ortamlarına aktarılmasını gerektirmektedir (Yazıcı, 2017). Bireylere yeni ve üst düzey beceri kazandırabilmenin temel yollarından birisi de yabancı dil öğretimidir. Zira eğitim programlarının temel amacı bireylere yeni ve farklı alanlarda farklı beceriler kazandırmaktır, bu noktada yabancı dil eğitimi tüm beceri alanlarının gelişimine katkı sağlayacak niteliktedir (Brewster vd. 2007).

Esasen bakıldığında yabancı dil eğitiminin ilköğretim program ve müfredatlarında yer alması yeni bir durum değildir. Bu noktada başta Avrupa Birliği Üyesi Ülkeler ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere pek çok batı ülkesinde, çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Bu kapsamda pek çok ülkede yabancı dil öğretimi ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren başladığı alan yazında ifade edilmektedir (Shin & Crandall, 2014). Çocuklara yabancı dil öğretiminin işlevi Sayınsoy'un da (2003) ifade ettiği gibi özellikle Avrupa'da yaşanan sosyo-ekonomik değişim ve bu değişimlerin eğitim politikalarına yansımaları olarak değerlendirilebilir. Zira özellikle gelişen teknoloji ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkan küreselleşme olgusu, bireylerin çok kültürlü ortamlarda yaşamaya alışmasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada çocuklara yabancı dil öğretimi, eğitimin temel amaçlarından birisi olarak kabul edilmekte ve yabancı dil eğitiminin, birinci kademe eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğu ifade edilmektedir (Güven, 2001). Dolayısıyla çocuklara yabancı dil öğretimi son yıllarda giderek önem kazanan bir konu haline gelmiştir (Bekleyen, 2016).

Yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanılmasının altında yatan en önemli neden, çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı (Brewster vd. 2007) ve erken dil öğreniminin, yetişkinlere kıyasla daha kolay olduğu düşüncesidir (Scovel, 2000; Moon 2005; Philp, 2008). Türkiye'de yabancı dil öğretimi çalışmaları bu bağlamda ele alındığında özellikle 2012 yılından itibaren yabancı dil eğitiminin ilköğretim ikinci sınıftan itibaren başlamasının kararlaştırıldığı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okulların dışında pek çok eğitim kurumunda okul öncesi dönemden başlayarak yabancı dil eğitiminin verildiği görülmektedir. Bu akademik zeminden hareketle çalışmada Türkiye'de çocukluk ve dil öğretimi alanında yapılmış çalışmalarda eğilimleri belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Daha önce ifade edildiği gibi bu çalışmada Türkiye'de çocukluk ve dil öğretimi alanında yapılmış çalışmalarda eğilimleri belirlenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla amacına bağlı olarak bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi bu model, bir olgu ve durumu kendi koşulları içinde tanımlamayı ve mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2003).

Bilgi bilim alanında yapılan çalışmaların sonuçları günümüzde bilimsel çalışmalar ile bu çalışmalardan elde edilen bulguların katlanarak arttığını göstermektedir. Bu nedenle belirli bir konu hakkında yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların derlenip yorumlanarak yapılacak yeni çalışmalara yol açacak nitelikte üst çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada meta-analiz çalışmaları önem kazanmaktadır.

Bilindiği gibi meta-analiz çalışmaları belirli bir konuda yapılan araştırmaları bir araya toplayarak çalışmaları değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd. 2013). Bu bağlamda meta analiz bir yönüyle belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulguların istatistiksel analizini yapma yöntemidir (Akgöz vd. 2004). Dolayısıyla çalışmanın amacı doğrultusunda tarama yöntemiyle elde edilen bulguların değerlendirilmesinde meta-analiz yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın belirtilen amacı doğrultusunda veri tabanı amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine

araştırma yapılmasına olanak tanır. Bu örnekleme yöntemi belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd. 2013) ve yapısı gereği çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Bu doğrultuda 2000 yılında başlayarak Ülkemizde çocukluk ve dil öğretimi alanında yapılan akademik çalışmalar (tez, makale) örnek grubuna dahil edilerek incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye’de ve dünyada önemi her geçen gün daha da artarak giden çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak ülkemizde yapılan çalışmaların bir bölümü ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yapılan değerlendirmelerde bu çalışmaların büyük oranda erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine öğretmen ve veli görüşleri ile bu alanda yapılan yabancı çalışmaların derlenmesinden oluşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Buna karşın çocuklara yabancı dil öğretimi ve teknikleriyle ilgili çalışmalar ve bu yöntem ve tekniklerin erken yaşta yabancı dil öğretilmesine etkisiyle ilgili çalışmaların sayısı son derece sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle erken yaşta çocukluk ve dil öğretimiyle ilgili çalışmaların büyük kısmı literatür araştırması olmaktan öte gitmediği görülmektedir.

Küreselleşme ve buna bağlı olarak gelişen tüm unsurlar birtakım bireysel ve toplumsal nedenlerden dolayı nitelikli bir yabancı dil öğretilmesini gerekli kılmaktadır. Yabancı dil eğitimi ya da daha spesifik bir alan olarak çocuklara yabancı dil eğitimi bu açıdan ele alınıp değerlendirildiğinde, söz konusu bu eğitimin etkin biçimde nasıl verileceği üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Bu nedenle ülkemizde de bu alanda çalışmalar yapılarak çocukların bilişsel ve zihinsel süreçleri üzerinde duran çalışmalara ağırlık verilerek, verilmek istenilen eğitimin niteliğini etkileyecek deneysel ve uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk ve dil öğretimi; meta analiz çalışması

Kaynakça

- Akgöz, S.; Ercan, İ & Kan, İ. (2004).Meta-anlizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 30(2), 107-112.
- Bekleyen, N. (2016). *Çocuklarda yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2007). *The primary english teacher's guide*. Essex: Pearson .
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, H. (2001). Yurt dışında ilköğretim ve üniversitelerde yabancı dil nasıl öğretiliyor. *Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi*. 22, 40-45.
- Moon, J. (2005). *Teaching english to young learnes: the challanges and the benefits*. www.academia.edu/3286064. adresinden alındı.
- Philp, J., Mackey, A., & Oliver, R. (2008). Child's play: second language acquisition and the younger learner in context. P. J, M. A, & O. R içinde, *Second language acquisition and the younger learners: child's play?* (s. 2-23). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Karsar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sayınsoy, B. (2003). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım*. İstanbul
- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review Of Applied Linguistics*(20), 213-223.
- Shin, J. K., & Crandall, J. (2014). *Teaching young learners english from theory and practice*. New York: Heinle ELT.
- Yazıcı, N. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde çağdaş yaklaşımlar: öğretim yöntemi olarak soruların niteliği ve kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*(12), 535-560.

Games of the Words (G.O.W)

Aynur Taşcıgil

MEB

Problem Durumu

Pandemi döneminde uzaktan eğitimde canlı ders esnasında öğretilen kelimelerin ertesi gün unutulduğu, öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri hemen hatırlayamadıkları fark edilerek hedef dildeki bu kelimelerin hangi teknik ve yöntemle öğretilerek kalıcı hale getirilebileceği üzerinde durulmuş ve derslerin daha etkileşimli ve eğlenceli geçmesini sağlayacak bir oyunlaştırma yöntemiyle farklı kart oyunları türüne karar verilerek pandemi sürecinde hem evde, hem okulda hem de Web2.0 araçlarıyla online oynayabilme versiyonları düşünülerek kart oyunu oynanması planlanmıştır.

“Kelime dağarcığı önemlidir. Dilbilgisi olmadan bazı şeyler anlaşılabilir ama kelime olmadan hiçbir şey anlaşılır.” (Cesur,2020). Oyun oynamak çocuğun zekasını, insanlarla iletişim kurma yeteneğini, hayal gücünü, kelime hazinesini, dikkat toplama becerisini, yaşam enerjisini olumlu etkiler. Oyunlar, dil gelişimini olumlu etkilediğinden yabancı dilde kelime öğretiminde yer alan hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılabilir. Oyun tabanlı öğrenme öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yardımcıdır. Yabancı dil eğitiminde oyun tabanlı öğrenmenin kullanılması eğitim öğretim sürecinin çocuklar için eğlenceli hale getirilmesini ve okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dört temel dil becerilerinin de geliştirilmesini sağlar. Ayrıca oyunlar çocukların, fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel gelişimini hızlandır; dil gelişimini olumlu etkiler ve çocukların konsantre olma sürelerinin uzamasını sağlar. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde oyunlaştırmanın kullanılmasıyla öğrenciler öğrenme süreçlerine hakim olduklarını hisseder. Öğrenciler oyun ortamlarında kendilerini daha rahat hissettiklerinden hata yapmaya açıktır ve başarısız olduğu durumlarda öğrencilerin tekrar deneyebilme imkanları vardır. Öğrenme süreçlerinde oyunların; öğrencilerde merak uyandırmak, rahat bir öğrenme ortamı sağlayarak stresi en aza indirmek, öğrencilerin kendilerini rahatça ve özgürce ifade edebileceği ortamlar sağlayarak özgüvenlerini yükseltmek gibi katkılarının olduğu ifade edilebilir (Lee ve Hammer, 2011; Gozcu ve Caganaga, 2016). Çocukların içindeki merak duygusu ve yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması oyunlar sayesinde mümkündür. Eğitimde oyunlaştırmanın kullanılması, öğrencilerin dil öğrendiklerini fark etmeden eğlenceli bir biçimde hedef dili öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Çalışmanın temel amacı, yabancı dilde hedef kelime öğretiminde oyunlaştırma yöntemlerini kullanmak, oyun kartlarıyla oynayarak öğrenci motivasyonunu ve başarısını arttırmak, işbirlikçi ve takım çalışmaları ile yepyeni özgün bir ürünler oluşturmaktır. Öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik kaygılarının giderilmesi, ilgi, istek ve katılımlarının artırılması için oyunlaştırmanın kullanılması gerekli görülmüştür. Oyun temelli öğrenmenin kalıcı öğrenmeyi olumlu etkilediği düşüncesiyle, öğrencilerimiz projemizde her ay belirlenen kart oyunları ile pandemi sürecinde evde aile bireyleriyle, online platformda öğretmenleriyle ve yüz yüze eğitimde arkadaşlarıyla çeşitli kart oyunları oynayarak kalıcı kelime öğrenimini deneyimlemiştir. Ayrıca, projede farklı pedagojik yöntemler kullanılarak öğrencilerin BIT becerileri ve yabancı dil becerileri geliştirilmiştir.

Yöntem

Çalışma 4 ay sürmüş ve her yeni kelime öğrenimi sonrasında farklı kart oyunu oynanmıştır. Özelden genele tekniği ile ilk etapta kelime öğrenimi sağlanmış sonrasında bu kelimelerle hayalindeki bir kahramanı tarif ederek bir hikaye yazması, basit cümlelerden karşılıklı diyaloglar oluşturmaları ve bir şarkı sözü yazması gerçekleştirilmiştir. Oynanan oyunlar; “What is that card?, Cowboy, What is missing?” isimli oyunlardır. Oyunların içeriği şu şekildedir:

What is that card?: Tahmin oyunudur. Oyunun doğasında çokça tekrar vardır. Öğretmen aynı kelimenin bir çok kez tekrarlanmasını isteyemez. Kelimelerin pekiştirilmesinde yardımcıdır. Kartlar kapalı ve masadadır. Çiftler ya da iki grup halinde oynanabilir. Kapalı duran kart tahmin edilmeye çalışılır, doğruysa devam edilir, yanlışsa kartlar kapanır, diğer grup baştan başlar, tüm kartları bilen ilk grup kazanır.

Cowboy: İki grup halinde ya da çiftler çiftlerle oynanır. Kartlar karıştırılır ve öğrencilere birer kart verilir. Geri sayım sonrası öğrenciler karşı karşıya gelir. Karşı karttaki kelimeyi ilk söyleyen kazanır. Oyun başka çiftle devam eder ve en fazla puan alan grup kazanır.

What is missing?: Kartlar açık bir şekilde masadadır. İki kişi ya da iki grup ile oynanır. Bu kart setinden bir tanesi alınır. Kartların yerleri karıştırılır ve öğrencilere “What is missing?” diye sorulur. Eksik kartı bulan ilk kişi puan alır. En çok puana sahip olan kazanır.

Hedeflenen amaca ulaşılma düzeyinin belirlenmesinde öncelikle öğrencilerin hazırbulunusluk seviyelerini ölçmek için Quizzes uygulaması ile 30 tane kelime testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. 30 soruluk kelime sınavındaki yanlış ve doğru sayıları hesaplanmıştır. Kart oyunları oynandıktan sonraki süreçte aynı kelimelerden öğrencilere Quizzes uygulaması ile yeniden test yapılmıştır. Ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında kart oyunları sonrasında kelime öğreniminin olumlu etkisi farkedilmiştir. Ön testte genel başarı %65 iken son teste elde edilen başarı %97'dir. Ayrıca öğrencilere Google forms uygulamasıyla 10 soruluk ön anket hazırlanmış, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme yöntemi, etkisi, hatırlama ve kelime ezberi üzerine tutum ve davranışı belirlemek üzere sorular sorulmuş; aynı sorular oyun kartları etkinliği sonrasında yeniden öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenci tutum ve davranışlarının ön teste verdikleri cevaplara göre çok daha olumlu olduğu görülmüş böylelikle beklenen hedeflere %97 oranında ulaşıldığı farkedilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oyun, çocukların hayatında çok önemli bir yer tutmaktadır. Oyun, çocukların dil gelişiminin bir parçasıdır. Dinleme ve konuşmayı pekiştirir. Oyun, dil için motivasyon kaynağı olur ve eğlenceli etkinliklerin temelindedir. Oyunun kelime öğretimine entegre edilmesi gerektiği düşüncesiyle kart oyunlarının yabancı dilde kelime öğretiminde kullanılmıştır. Yabancı dilde kelime dağarcığı önemli olduğundan oyun temelli, öğrenci merkezli ve proje tabanlı eğitim ilkeleri doğrultusunda okul müfredatında yer alan kazanımlar esas alınarak her ay kart oyunları oynanmış, kazanımlar müfredata entegre edilerek hem yüz yüze hem online (Web2.0 araçları kullanılarak) hem de uzaktan eğitim şeklinde projenin tüm planlanan basamakları gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sonrasında öğrencilerin İngilizce öğretim programında yer alan konu ve kazanımlarına göre eğlenerek ve aynı zamanda öğrenerek ortak ve işbirlikçi ürünler oluşturdıkları, kart oyunları aracılığıyla kalıcı öğrenmeler sağladıkları farkedilmiştir. Öğrenciler kart oyunlarını keyif alarak oynamış, yaparak ve yaşayarak öğrenmiş ve böylelikle oyundaki tekrarlar sayesinde hedef kelimeler kalıcı hale gelmiştir. Oyun temelli öğrenmeyi esas alan bu araştırmada yaratıcılık, tasarım, hafıza ve bol tekrar yapmayı gerektiren kart oyunlarıyla kalıcı kelime öğrenimi öğrencilere kazandırılmıştır. Projenin elde edilen çıktılar ve değerlendirme sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin kalıcı kelime öğreniminde büyük oranda başarı gösterdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tekrar, hafıza, oyunlaştırma, yaratıcılık, tasarım

Kaynakça

- Gozcu, E. & Caganaga, C., K. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Science*. 11(3), 126-135.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146
- Cesur, K. (2020). *Tenten 4 Kids: Fun Activities for Starters*, 118.
- Glass, A. (2007) Understanding generational differences for competitive success, *Industrial and Commercial Training*, 39(2), pp.98 – 103.
- Hadfield, J. (1990). *A collection of games and activities for low to mid- intermediate students of english intermediate communication games*. Thomus and Nelson and Sons Ltd.
- Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, MCB University Press. 9 (5), pp.1-6.
- TDK, (2020). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 18.02.2021)
- Yıldırım, İ., & Demir, S.(2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences*,11(1), 655-670.
- Akın, F , Atıcı, B . (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi . *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (2) , 75-102.
- Özgat Tatan, O.(2021). Yabancı dil öğretiminde oyunlar ile ilgili Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (6) , 33-50.
- Akinci, B , Sağ, R . (2019). The contribution of eTwinning project practices on students’ English learning process *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(16) , 152-171.

İlkokul öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ergün Yurtbakan

MEB

Problem Durumu

İnsanlar birbirleriyle iletişim kurarken kendilerini yazıyla veya konuşarak ifade etmektedirler. Kendilerini konuşarak ifade ederken yanlış anlaşılacak veya anlatmak istediğini etkili bir şekilde karşıdaki kişiye geçirebilmek için iyi bir konuşma becerisine sahip olması gerekmektedir. Çünkü konuşma; gözlemlenebilen somut süreçlerin yanı sıra soyut kavramların da sözlü olarak aktarılmasını kapsar (Güneş, 2014). Konuşma; okul, aile, iş ve toplum hayatında başarı veya başarısızlığı etkilediği gibi sosyal ve kişilerarası etkileşimlerde çok önemli bir yer tutabilmektedir (Erdem ve Deniz, 2008; Temizkan, 2009). Konuşma, konuşmacının konuşmaya yönelik planları olup olmamasına göre planlı ve plansız (doğaçlama) konuşma olarak sınıflandırılabilir. Planlı konuşma önceden belirlenir ve öncesinde amacı, konusu, yeri ve tarihi belirlenir (Yüceer, 2014). Plansız (doğaçlama) konuşma, bireyin günlük hayatında, farklı ortamlarda herhangi bir hazırlık yapmadan yaptığı konuşmadır (Sargın, 2006). İnsanlar planlı veya plansız konuşma yaparken konuşma yaptığı kişi sayısından, konuşma yapacağı konu hakkındaki uzmanlık düzeyinden, konuşma yaptığı kitlenin sosyal pozisyonundan etkilenebilir ve heyecanlanma, kızarma, sesinde titreme, terleme gibi istemsiz hareketler sergileyebilir. Ayrıca konuşmaya karşı beğenilmeme gibi konuşma kaygısı yaşayabilir (Deringöl, 2018, s. 25). Konuşma kaygısı yaşayan bireylerde; gereksiz yere kullanılan sözcükler, söyleyiş hataları, birbirine karıştırılan sözcükler, çekingenlik, yerel ağızla konuşma, kısa ve yetersiz konuşma, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının zayıflığı, zihinsel kurgulama yetersizlikleri, kullanılan dilin kurallarına hâkim olmama, dilbilgisi kurallarını uygulayamama gibi konuşma sorunları görülebilmektedir (Akkaya, 2012). İnsanların konuşma kaygısı yaşamasının altında öğretmenlerin sahip olduğu konuşma becerisi etkili olabilmektedir (Baki ve Kahveci, 2017). Öğretmenlerin etkili iletişim kurabilmesi, öğrenciye rol model olması öğrenci konuşma becerilerini etkilemektedir (Er ve Demir, 2013, s. 1419). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere etkili konuşma becerileri göstererek konuşma fırsatları vermeleri, sınıf önünde konuşma etkinlikleri düzenlemeleri, milli bayramlarda ve belirli gün ve haftalarda şiir, metin okuma gibi küçük topluluklar önünde kendilerini ifade etmelerine fırsatlar sağlamaları gerekmektedir. Bunun yanında derslerde yaratıcı drama yöntemi ile konuşma eğitimi yaparak öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu yönde etki edebilir (Öztürk-Pat ve Yılmaz, 2021).

Literatürde ilkökul dönemindeki öğrencilerin konuşma kaygı durumlarını inceleyen çalışmaların olduğu fakat sınıf önünde konuşma kaygı düzeylerini inceleyen çalışmaların olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin bu kaygılarını yenmek için sınıfta tahtaya çıkararak hikaye anlatırma, sınıf önünde konuşmalar yaptırma, milli bayramlarda ve belirli gün ve haftalarda şiir okutma ya da gösterilerde yer alma gibi görevler vermektedir. Bu anlamda çalışmada ilkökul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygı düzeylerinde bu değişkenlerin ne derece etkili olduğunu belirlemek önem arz etmektedir. Bu önemle çalışmada ilkökul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygı düzeyleri farklı değişkenlere (daha önce sınıf önünde hikaye anlatma, daha önce sınıf önünde konuşma yapma; milli bayramlar ya da belirli gün ve haftalar veya tiyatro gösterilerinde görev alma) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmaya Trabzon ilinde öğrenim görmekte olan 209 ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencisi uygun durum örnekleme yolu ile dahil edilmiştir. Uygun durum örnekleme araştırma hız kazandırmak ve öğrencilere kolay ulaşabilmek için başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak Uysal, Sakız, Birkan ve Akman, (2019) tarafından geliştirilen “İlkokul öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygıları Ölçeği” kullanılmıştır. Uysal, Sakız, Birkan ve Akman, (2019) tarafından geliştirilen beşli likert türü bir ölçeğin KMO değeri .78 ve Bartlett küresellik testi değeri ise $p < .001$ olarak tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde binişik maddeler ve faktör yükü .30’un altında olan maddeler çıkartılmış ve 14 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Geliştirilen Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği (SÖKKÖ) üç alt boyuta sahip olup; bunlar, heyecan, özgüven ve korku olarak tanımlanmıştır. Heyecan alt boyutu yedi, özgüven alt boyutu dört ve korku alt boyutu ise üç maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam madde açıklayıcılığı %47.87, güvenirliği ise .76 olarak tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygıları; sınıflarında arkadaşlarına konuşma yapma durumları; tahtada hikaye anlatma durumları, milli bayramlarda, belirli gün ve haftalarda veya tiyatro gösterilerinde görev alma durumları değişkenlerine göre analiz

edilmiştir. Öğrencilerin sınıf önünde konuşma kaygı puanlarının normal dağıldığı, puanlarının homojen olduğu görüldüğünün sonucunda parametrik testlerden iki değişkenli olanlar için yapılan bağımsız t testi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

daha önce milli bayramlarda, belirli gün ve haftalarda, tiyatro gösterilerinde görev alan öğrencilerin, görev almayan öğrencilere göre sınıf önünde konuşma kaygısı düzeylerinin; korku ve heyecan alt boyutlarının düşük, özgüven alt boyutunda ve toplamda yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin daha önce sınıfta tahtaya çıkarak arkadaşlarına konuşma yapan veya yapmayan öğrencilerin sınıf önünde konuşma kaygısı düzeylerinde istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ilkokul öğrencilerinin sınıfta arkadaşlarına hikaye anlatma durumlarına göre sınıf önünde konuşma kaygı düzeyleri incelendiğinde; hikaye anlatanların özgüven alt boyutunda yüksek iken heyecan alt boyutunda düşük düzeyde olduğu, korku alt boyutunda ve toplamında öğrenciler arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, konuşma, sınıf önünde konuşma kaygısı

Kaynakça

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-36.
- Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.
- Erdem, İ. & Deniz, K. (2008). Güzel konuşma kurslarında verimliliği artırmaya yönelik bir alan araştırması [A scope research on related to improve prolificness in eloquence courses]. *Mustafa Kemal University Journal Social Sciences Institute*, 5(10), 75- 90.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Öztürk-Pat, Ö., & Yılmaz, M. (2021). Impact of creative drama method on students' speaking skills. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(2), 223-245.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi - Muğla ili örneğinde* (Unpublished master's thesis). Muğla University.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi [The effect of peer assessment on the development of speaking skill]. *Mustafa Kemal University Journal Social Sciences Institute*, 6(12), 90-11. Retrieved from <https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12483/1271/Temizkan%2cMehmet2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Unpublished master's thesis). Gazi University.

Using Short Stories with Non-Turkic and Turkic Content in English Language Teaching and Learning: The Perceptions of English Learners in Türkiye

Aykut Demiryürek
Hakkari University

Erdoğan Bada
Hakkari University

Problem

Technological advancements and developments in the twenty-first century have significantly impacted human lives. However, then, globalization comes into existence. As stated by Osterhammel and Petersson (2005), “the world is becoming noticeably smaller as distant lands are being linked ever more closely together” p. 3. Previously, communicating was confined; today, distance and time are no longer barriers. Numerous individuals relocate to other nations for a variety of reasons, including employment and educational prospects. Moreover, cultural competency has accelerated in recent years. According to Lee (1997), the primary purpose of language acquisition is to provide authentic interactions with individuals of other cultures; hence, cultural competency is an integral component of learning a language. Cultural competence is defined as the capacity of individuals from diverse cultural backgrounds to communicate effectively (Martin & Vaughn, 2007). Concerning the language of English, the issue of which culture to educate on arises since various individuals from various cultures utilize English. English is extensively spoken by persons who lack any English traditions and culture. In this sense, the requirement for intercultural communicative competence emerged. In parallel, learners should be aware of their local or source culture and other cultures in English learning. At this point, a question arises; how to incorporate culture into English learning? Literature can be considered a better source to integrate culture into language teaching. Among literary genres, it was considered that short stories could be good resources in language learning since they are easier to complete in a session and easy to comprehend.

In this respect, using short stories with native culture in language classes has recently been a controversial issue among scholars because of the possible intercultural conflict encountered by the learners, thus leading to learners’ confusion. Some scholars state that exposure to native English might be positive because it can support the process of learning (see, e.g., Bachman, 1990, or Brown, 2001 on “language- culture connection”). Another scholars, for instance, Alptekin (2002), to the contrary, believe that the materials embedded with local values should be employed in language teaching and learning. He argues that today’s paradigm of new language learning is not for adopting a new culture but solely for an instrumental reason. Therefore, in this study, it aimed to investigate the perceptions of English Learners in Turkey, regarding using short stories with inner circle content, outer circle (excluding Turkic-origin) content, and Turkic content.

Method

This study mainly aims to investigate the perceptions of learners of English in Turkey regarding the utilization of short stories with inner circle content, outer circle content, and Turkic content. To obtain quantitative and then qualitative data, a mixed-methods approach was adopted. The term “mixed methods research design” refers to a method of doing research that combines or integrates quantitative and qualitative methods. In other words, this type of design includes utilizing quantitative and qualitative approaches and mingling both methods or approaches in one study. Therefore, it is more than merely gathering and analyzing both forms of data; it also includes the utilization of both approaches in a body; thus, the strength of a study is more considerable than either quantitative or qualitative research (Creswell & Plano, 2007; Tashakkori & Creswell, 2007, p.4). Consequently, to fully understand the research problem, the current dissertation exploits the explanatory mixed methods design, which refers to collecting the quantitative data first, and then gathering qualitative data to interpret or expatiate the quantitative findings (Creswell & Plano Clark, 2011). It is common for researchers to employ the mixed methods sequential explanatory design (Ivankova et al., 2006). Within this approach, collecting and analyzing quantitative data take precedence over qualitative collecting and analyzing data, whereas quantitative data is collected and analyzed secondarily (Creswell, 2017). This type of design is helpful since it allows for comprehensive quantitative data study. Nevertheless, obtaining and analyzing both data types takes resources and time (Ivankova et al., 2006). Explanatory design is often based on quantitative data because the initial part of the research is to collect data. In addition, qualitative or both quantitative and qualitative data might be employed in the study regarding the research objectives (Ivankova et al., 2006). The study was conducted in Secondary Religious Vocational Secondary School. 34 8th grade students participated in the study.

Expected Results/Outcomes

The findings revealed that a great majority of the participants had a positive perception regarding using short stories with Turkic content in English language teaching and learning. The learners stated that the short stories with Turkic content provided a much easier learning process since they were embedded with more relevant schemata, thus making it simple for the learners to understand local short stories compared to short stories with more exposure to target culture. In addition, the participants also agreed that the short stories with outer circle content provided them to compare their local culture with international cultures, create intercultural awareness and enhance their intercultural competence.

Keywords: short stories, local culture, target culture, Turkic content

References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence. *The ELT Journal*, 56, 57-64.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods*. Thousand Oaks. CA: Sage. <https://doi.org/10.1177/1094428108318066>
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 2, 53-106.
- Ivankova, N.V., Creswell, J.W., & Stick, S.L. (2006). Using mixed methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. Doi:10.1177/1525822X05282260.
- Lee, L. (1997). Using internet tools as an enhancement of C2 teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 30 (3), 410-427.
- Martin, M. and Vaughn, B. (2007). Cultural competence. The nuts & bolts of diversity & inclusion. *Strategic Diversity & Inclusion Management Magazine*.1, 31-36.
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S.L. (2003). The cultural basis of teaching English as an international language. *TESOL Matters*, 13(4), 1-4.
- Osterhammel, J., & Petersson, N.P. (2005). *Globalization: A short history*. Princeton: Princeton University Press.
- Tashakkori, A., & Creswell, J.W. (2007). *The new era of mixed methods*. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>.

English Teachers' Reflections about Common European Framework of Reference

Mehmet Birgün

Kütahya Sağlık Bilimleri University

Yusuf Polat

MEB

Problem

Common European Framework of Reference (CEFR) for languages is an attempt to standardize the achievements of the learners in the areas of assessing, learning and teaching. Since English language is Lingua Franca, with an attempt to standardize its instruction and learning, CEFR is a significant attempt to lead both the learners and teachers. Therefore, the countries which adopt the aforementioned judgment have tried to put in force new regulations and Ministry of Education in Turkey designed and changed the language learning and teaching curriculum in line with the requirements of CEFR. With this purpose in mind, as the curriculum implementers, teachers' beliefs and opinions over understanding the philosophy behind the CEFR along with the curriculums based on CEFR could be subjected to delineation. It is mostly accepted that teaching and learning could be affected by the belief systems. Teachers' opinions have their shares in teaching attitude, policies, methods and the developments of learners.

The opinions of the teachers over CEFR have not been questioned in a broad sense in Turkish context. The main concern of the present study is to describe the opinions of the teachers who are working for a prep-school program rendering service in modular system regarding CEFR. In a modular system, the students are expected to achieve detailed and general comprehension of what they read, write, listen and speak in tandem with the level (A1, A2, B1, B2, etc.) they hold. On the part of the teachers, they are expected to accord their instruction to the level of the learners in a way which the input is one step further than the current level of the acquired competence (Krashen & Terrell, 1983), which may be problematic. Whether it is written or oral, mediating the instruction of input to the one step ahead of the current level of the learners could be formidable. However, mediating the instruction to the right level could work well for an efficient language learning and teaching process. That process could be enriched and strengthened through loud and clear understanding of CEFR on the part of the English course teachers, indirectly the learner.

Method

The study aims to unearth the opinions of the English course teachers working for private schools in the southern part of Turkey regarding the Common European Framework. In this respect, case study model was incorporated in the name of qualitative research. As a research design, the case study was chosen to reveal how the participants make sense of CEFR in terms of individual definitions and aspects of implementation since case study focus on a unit in depth and describes it in its context thoroughly (Meriam, 2013).

Sample: In the present study, 16 in-service English course teachers chosen on the basis of purposive sampling took part.

Data Collection: At the very beginning, the target literature was reviewed regarding the CEFR. Then, an open-ended form was composed depicting the opinions of the English course teachers regarding CEFR. Later, an expert panel was conducted with a professor having publications and expertise on CEFR and the form was reduced and took its latest form. Cohen and Crabtree (2006) state that semi-structured interview guide helps researchers give clear instructions to the interviewers along with obtaining reliable and comparable qualitative data. Meanwhile, the form consists of open-ended questions regarding the detailed data related to the implementation of CEFR. The questions in the teacher form are targeted to depict the opinions of the English course teachers about CEFR ranging from its objectives to the exams assessing the learners. To be specific, the instrument attempts to unearth the opinions of the English course teachers in three phases which are definition and objectives of CEFR, harmonization of CEFR with the employed materials, and problems related to CEFR if available.

Data Analysis: Content analysis method for the open ended teacher form was used in the name of qualitative research. The researcher conducted content analysis method to form a descriptive framework along with describing and commenting on the findings part by part.

Expected Results/Outcomes

Most of English course teachers have knowledge deficit regarding the content of CEFR along with definition and its objectives. Putting aside the ongoing discussion whether language teachers know about the CEFR, on the part of the teachers it could be confusing and eye-opening not to have even a moderate knowledge about CEFR in a program whose objectives have been associated with the content of CEFR. Accordingly, the English course teachers hold the belief that those materials were designed in line with the CEFR and as a result adopted in the program. As for the self-adopted materials such as press clippings, lyrics of songs and sections of videos, English course teachers believe those are moderately suitable to the levels they lecture regarding CEFR. In addition, most English course teachers report that the exams have little compliance with the criteria existing in CEFR. Lastly, the administration does not hold any meetings introducing CEFR. Those findings over the opinions of English course teachers could result from because of the fact that CEF is almost a new term in national curricula by ministry of education and teacher education needs for continuous guidance in transferring the principles into the practice (Sahinkarakas, Yumru & Inozu, 2009).

Keywords: Common European Framework of Reference, English Teacher, Learning English Testing

References

- Cohen, D., & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. Robert Wood Jonhson Foundation.
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S., Smith, M., & Crowley, K. (2012). The power of “Can Do” statements: teachers’ perceptions of CEFR-informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 14(2), 1-19.
- Finch, A. E. (2009). Europass and the CEFR: Implications for language teaching in Korea. *English Language and Literature Teaching*, 15(2), 71-92.
- Kani, Z. G. (2011). *A Case Study on the English Language Teacher Trainees' Perceptions about Teacher Competencies Identified by Common European Framework (CEF) and European Language Portfolio (ELP)*. (Unpublished master dissertation). Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Krashen, S. & T.D. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Sahinkarakas, S., Yumru, H., & Inozu, J. (2009). A case study: two teachers' reflections on the ELP in practice. *ELT journal*, ccp020.
- Sullivan, P., & McDonough, A. (2002). Teachers differ in their effectiveness. *Proceedings of the 26th Annual Conference on Psychology of Mathematics Education*, vol.4, 249-255.
- Sülü, A. & Kır, E. (2014). Language teachers’ views on CEFR. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5). 358-364. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/69/97>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Yüklemeleri

Ayşenur Kutluca Canbulat

Akdeniz Üniversitesi

Gizem Özel

Akdeniz Üniversitesi

Rukiye Çelik

Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Yazma dört temel dil becerilerinden biridir. Bireylerin yaşamı boyunca kazandığı bilgi birikimlerini, duygu ve düşüncelerini yazı yoluyla ifade etmesi gereken durumlar söz konusudur ve bu nedenle daha ilkokuldan itibaren bu becerinin geliştirilmesi gerekir. Ancak bazı öğrenciler yazma becerisi açısından kendilerinin başarılı olduklarını düşünürken çeşitli nedenlerle bazı öğrenciler yazma konusunda başarılı bir performans gösteremediklerini düşünebilmektedirler. Bu durum eğitim-öğretim süreci, duyuşsal ve bilişsel ve sosyal alanla ilgili birçok nedeni olabilmektedir. Yazma eğitiminde geleneksel yöntemlerin kullanılması ve bu nedenle öğretmen merkezli olması, yazmaya başlamadan önce ön hazırlığın yapılmaması, yazma eğitimi için ayrılan ders saatlerinin sınırlı olması, kompozisyon kâğıtlarının değerlendirme biçimi (ölçme aracı olarak görülmesi), sınıfların kalabalık olması ve bu nedenle kâğıtların değerlendirilme zorluğu, yazma konularının soyut olması, öğrenci yaşantısıyla ilişkilendirilmemesi, yazmanın dilbilgisi ve imla kuralları olarak görülmesi ve anlam boyutunun geri planda kalması, öğrencinin yazı yazmaya yeterince güdülenmemesi ve yazmaya ilişkin olumsuz tutumu, yetersiz okuma alışkanlığı, farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma, ders dışında bu konuda yardım alamama vb. (İnal,2006) durumlar öğrencilerin yazma performansını etkileyen nedenler arasında yer alabilir. Motivasyon, tutum, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin yazma başarısı ile ilişkili olduğunu belirten birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Baştuğ,2015; Göçer,2013; İşeri & Ünal, 2012). Kırmızı,2009; Knudson, 1995; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2013;). Duyuşsal durumlar öğrencilerin yazarken kullandıkları strateji türleri üzerinde etkileyebilmekte (Anderman ve Wolkers, 2006); olumsuz bir duygu katı ve daha az uyarlanabilir stratejilerin kullanımını tetikleyebilirken, olumlu bir duygu daha yaratıcı ve uyarlanabilir bilişsel katılım biçimleriyle ilişkilendirilebilmektedir (Isen, 1999; akt: Graham, Berninger, & Fan, 2007)).

İlkokul öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin inançları sayılan bu nedenlere ilişkin yüklemeleri ile ilişkilendirilebilir. Bir kişinin bir işteki başarı ve başarısızlığının nedenlerine ilişkin inançları olarak adlandırılan yüklemeler, kişinin beklenti, öz-algı ve diğer duygusal tepkilerini etkilemektedir (Austin & Vispoel, 1998). Yükleme kavramı, çevremizde olan olaylar veya kişisel yaşantılarımız hakkındaki olayların niçin böyle olduğuna yönelik nedensel açıklamaları ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Miner ve Mcknight, 1999).

Yükleme kuramına göre öğrencinin bir işteki başarı ya da başarısızlığı hakkındaki düşüncesi, yorumu ya da inancı onun o işle ilgili davranışlarını belirleyen bir etkidir (Barry 2007; Mathews 2007; Legette 1998; Painsi & Parncutt 2004). Kurama göre bir görev, performans ya da dersteki başarısını dışsal bir nedene bağlayan öğrenciler, o işteki başarılarını çalışma stratejileri gibi içsel bir nedene bağlayan öğrencilere göre daha farklı güdülenmekte ve farklı performanslar gösterebilmektedir (Akt: Burak, 2013).

Bu bağlamda henüz yazma ediniminin başlangıcında olan ilkokul öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin yüklemelerinin bilinmesi bir başka deyişle öğrencilerin iyi yazıp yazamamalarının nedenlerinin bilinmesi yazma eğitim sürecinin yapılandırılması açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı; ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin nedensel yüklemeleri ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen yazmaya ilişkin yükleme ölçeğinin faktör analizi ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerle ilişkisi incelenecektir. Ölçeğin faktör analizi ölçek geliştirme çalışmalarında yaygın olarak kullanılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) teknikleri ile yapılacaktır.

Bir ölçek için oluşturulan maddelerin nasıl şekilleneceği az ya da çok alan uzmanı tarafından tahmin edilse dahi var olan yapının tam olarak ne olduğu, kaç gizil değişken (faktör) olduğu ve hangi maddelerin hangi faktörlere yüklendiği istatistiksel bir teknikle belirlenir. Böylece, maddelerden hangilerinin işe yaradığı (varyasyon açıklayıp açıklaymadığı) kolaylıkla belirlenebilmektedir. Dolayısıyla, bir ölçek geliştirme işleminde öncelikle var olan gizil yapıyı ortaya koymada kullanılan AFA yöntemi kullanılır (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2010) Ölçek geliştirme işleminde AFA yapılan veri setinden farklı bir veri seti kullanılarak DFA yapılmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2010). Böylece, AFA sonucunda bulunan yapının geçerliliği farklı bir veri seti kullanılarak DFA yardımıyla gösterilmiş olur (Akt: Orçan,2018).

Ölçeğin faktör analizi sonucunda ilkököl öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin yüklemelerin sınıf düzeyi ile ilişkisini ortaya koymak için iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olan (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005) ilişkisel tarama modelinden yararlanılacaktır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermeme durumuna göre bağımsız gruplar t testi veya Mann Whitney-U testi ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda ilkököl öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin inançlarının çaba, yazmaya yönelik tutum, bilgi birikimi, yetenek, kaygı, motivasyon gibi bireysel, veya öğretmen tutum ve davranışları, öğrenme ortamı, okul dışı ortamlar veya aile gibi dışsal motivasyon unsurları gibi nedenlerden hangisi ya da hangilerinden etkilendiği ve yüklemelerin sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiş olacaktır. Okul ortamında yazma çalışmaları genellikle geleneksel yöntemler aracılığıyla gerçekleşmekte, öğrencilerden verilen bir konu hakkında yazı yazması istenmektedir. Bu durumda öğrenciler bireysel ya da öğrenme ortamı ile ilişkili değişkenler nedeniyle nitelikli ürünler ortaya koyamamakta ve yazma becerisine ilişkin inançlar geliştirebilmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin bireysel ve dışsal unsurlardan nasıl ve hangi düzeyde etkilendiğinin belirlenmesinin yazma eğitimi uygulamalarına olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazmaya ilişkin nedensel yüklem, yazma performansı, ilkököl öğrencileri

Kaynakça

- Austin, J.R., & Vispoel, W.P.(1998). How American adolescents interpret success and failure in music: Relationships among attributional beliefs, self concept and achievement. *Psychology of Music*, 26(1), 26-45.
- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarıları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Burak, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 139-156.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- Miner, M. H., & McKnight, J. (1999). Religious attributions: Situational factors and effects on coping. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 274-286.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.

Troia, G. A., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K., & Lawrence, A. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2.

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Tutukluklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ayşenur Kutluca Canbulat
Akdeniz Üniversitesi

Rukiye Çelik
Akdeniz Üniversitesi

Gizem Özel
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi, okulda kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. Yazma becerisi temel beceriler içerisinde en zor kazanılan beceri olarak görülmektedir. Yazma anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, kelime seçimi ve kullanımı, yazım ve noktalama ile ilgili kurallar, bağlaçların doğru kullanımı, kâğıt düzeni; yazma biçimi, kompozisyon düzeni (giriş-gelişme-sonuç), ana düşüncüyü destekleyici fikirler ve ayrıntılar, tema, bakış açısı, düşünme ve ifade etme gibi birçok değişkenin etkili kullanımını gerektiren

bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin zorlanmalarının nedeni öğrencinin yazılı anlatıma ilişkin bilgi eksikliği, konu hakkında bilgi eksikliği, sözcük dağarcığı gibi bilişsel ve yazma konusunda isteksizliği ya da motivasyon düşüklüğü gibi duyuşsal özellikleri ile birlikte öğretmen beklentisinin net olmaması ya da beklentisinin yüksek olması, modelleme yoluyla etkili bir öğretim süreci sunmaması ya da öğrenciye performansına ilişkin geribildirim sunmaması gibi nedenlerle öğretmen kaynaklı olabilir (Çakır, 2010, Evans, 2001, Kutluca Canbulat, 2020, Tok ve Ünlü, 2014).

Öğrencilerin sayılan bu zorlanma durumları ile yazmaya başlayamamasına veya yazısını geliştirip tamamlayamamasına; bir başka ifade ile yazma tutukluğuna neden olabilmektedir.

Tutukluk kavramı; TDK (2022)'ya göre bir eylemin, işin düzgün işlememe durumudur. Bir başka ifade ile bir eylemin olması gerektiği gibi olmaması halidir. Yazma tutukluğu öğrencilerin yazma eylemine geçmeden önce veya süreç içinde yaşadıkları duyuşsal nedenlerden biri olarak (İşeri ve Ünal, 2010; Piazza ve Siebert, 2008) yazmayı devam ettirmedeki başarısızlık veya yeteneksizlik (Rose, 1984) yazma becerisinin durma noktasına gelmesi (Huston, 1998); kaygı ve sıkıntıdan kaynaklanan yazmaktan kaçınma veya yazmak istememe durumu Boice'a (1993: 25-27) olarak açıklanabilmektedir. Yazma tutukluğu olan birey yazı yazmayı istese bile yazamayabilir veya yazdıkları istenilir nitelikte olmayabilir (Poff, 2004). Dolayısıyla yazma tutukluğu bireylerin öğrenim hayatlarında veya yazı yazmayı gerektiren bireysel kaynaklı durumlarda sıkıntı yaşamasına neden olabilir.

Bu nedenle henüz yazma edinimin başlangıcında olan ilkökul öğrencilerinin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilmesi için yazma konusunda tutukluk yaşayıp yaşamadıkları ve eğer yazma tutukluğu yaşıyorlarsa tutukluklarının nedenlerinin belirlenmesi ve yazma eğitimi sürecinin belirlenen unsurlar açısından planlanması gerekir. İlkokul Türkçe Öğretim Programının (MEB, 2019) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre belirlenmiş sekiz anahtar yetkinlikten biri olan ve “kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak” şeklinde ifade edilen “Ana dilde iletişim” konusunda öğrencilere yetkinlik kazandırma amacı vardır. Bu amaç yazma eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini engelleyen faktörlerin belirlenmesinin yazma eğitimi sürecinin etkili bir şekilde planlanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin yazma tutukluğunun belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ilkökul öğrencilerine yönelik yazma tutukluğu ölçeğinin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından öğrencilerin yazma tutuklukları cinsiyet ve sınıf seviyesi açısından incelenecektir. Araştırma verileri ilkökul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden toplanacaktır.

İlkokul öğrencilerinin yazma tutukluklarına ilişkin geliştirilmek istenen yazma tutukluğu ölçeğine ilişkin maddelerin yapı geçerliğini belirleyebilmek için Açıklayıcı ve Doğrulamalı faktör analizleri yapılacaktır. Ölçek geliştirme sürecinde bir ölçek için oluşturulan maddelerin nasıl şekilleneceği var olan yapının tam olarak ne olduğu, kaç gizil değişken (faktör) olduğu ve hangi maddelerin hangi faktörlere yüklendiği veya ölçülmek istenen özellikte var olan gizil yapıyı ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizinden (AFA) (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2010); ölçek maddelerinin yapı geçerliliği için ise AFA yapılan veri setinden farklı bir veri seti kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2010; Akt: Orçan, 2018).

Ölçeğin faktör analizi sonucunda ilkökul öğrencilerinin yazma tutukluklarının cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilişkisini ortaya koymak için ilişkisel tarama modelinden yararlanılacaktır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005). Öğrencilerin yazma tutukluğuna ilişkin verilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından normalliği sınanacak ve normal dağılım gösterip göstermeme durumuna göre bağımsız gruplar t testi veya Mann Whitney-U testi ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda ilkökul öğrencilerinin yazma tutukluk düzeyleri ile yazma tutukluğu yaşadıkları durumlar ile yazma tutukluğunun öğrenim gördüğü sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiş olacaktır. Yazma tutukluğunun bireysel ve öğrenme ortamı ile ilişkili nedenlerinin belirlenmesinin öğretmenlerin yazma eğitimi sürecinde öğrencilere belirlenen nedenler ile ilgili rehberlik edebilmesi sunabilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma tutukluğu, ilkökul öğrencileri

Kaynakça

- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Evans, J. (2001). Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the elementary classroom: a reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Family Physician*, 44, 92-97.
- İşeri, K. (2010). Evaluation of the writing disposition of elementary school sixth grade students. *New Educational Review* 22(3-4), 295-305.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım,
- Kutluca Canbulat, A.N. (2020). Yazma geribildirim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 8(1), 20-36
- MEB (2019). İlkokul Türkçe öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Orçan, F. (2018). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Poff, S. I. (2004). Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension. University of Southern California. <http://search.proquest.com/docview/305121235?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Piazza, C. L. ve Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286.
- Rose, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: a cognitivist analysis of writer's block. *College Composition and Communication*, 31(4), 389-401. DOI:10.2307/356589
- Rose, M. (1984). *Writer's block: The cognitive dimension* (p. 132). Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press..
- TDK, (2022). Türk dil kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr>

The Effect of Metacognitive Listening Instruction on Listening Performance in English

Berke Sarısoy

Milli Savunma University

Suzan Kavanoz

Yıldız Teknik University

Problem

Listening is generally defined as an active process, in which one responds to expressions, interprets meaning using context-bound clues, and applies various strategies to accomplish comprehension. In an EFL setting, listening comprehension is a real challenge for learners, and listening skill is generally taught with the tasks limited to cognitive strategies focusing on how to guess the meaning or how to grasp the message. Yet, it is known that the ability to have control over one's cognitive processes, in other terms one's metacognition, liberates learners to analyze any type of input rather than simply comprehend it. What metacognitive instruction enriches in listening is that it enables listeners to develop metacognitive knowledge on planning, monitoring, and having multiple strategies for listening as well as learning fully consciously. As it is discussed by Goh (2008), the importance of listening strategy training and promoting comprehension by learner metacognition is undeniable for listening instruction. Various studies in several different contexts have emphasized that implementing metacognitive instruction to language instruction has shown positive effects on listening comprehension of L2 learners and increased metacognitive awareness of the learners (e.g., Graham & Macaro, 2008; Mareschal, 2007; Rahimi & Katal, 2012; Vandergrift, 2002; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). In Turkey, the effects of metacognitive instruction on listening performance have been examined in a few studies (Coskun, 2010; Yetiş, 2021). Considering the limited amount of research on metacognitive instruction on listening comprehension performances of EFL learners in the context of Turkey, the effects of metacognitive listening instruction on the listening performance of EFL learners needed to be studied in different levels and different learning contexts as suggested in previous research to fill the gap for more research into L2 listening (Yetiş, 2021). This study aims to gain deeper insight into the relationship between metacognitive instruction and the listening comprehension performance of Turkish EFL learners.

201

Method

This research adopted experimental research design with a quasi-experimental research methodology. Having a pretest-posttest design, the study took place during an 8-week intervention period when the experimental group had metacognitive listening instruction for four lessons in a week while the control group had traditional listening lessons with the same materials (e.g., listening tracks and classroom activities). The study aimed to investigate the effects of 8 week-metacognitive listening instruction on listening performance of a sample of B1 level Turkish EFL learners at the preparatory school of a state university in Turkey. The participants consist of 43 (4 female, 29 male) university preparation school students, who are between the ages of 17 and 20. The purposive sampling among non-probability sampling methods was adopted to choose the participants since there were two homogenous B1 level classes in the institute where this research took place.

Listening tasks were designed according to the preferences of the participants each week. In the quantitative data collection process, the listening section of Cambridge Preliminary English Test was administered as a pre-test to measure listening performance of both experimental and control groups before the intervention. After the intervention, the same test was applied to both groups. *Independent Sample T-Test* was run to compare the pretests and posttest of the experimental and the control group. Then a *repeated measures ANOVA* test was performed to compare the effect of metacognitive listening instruction intervention on listening performance across three-time points (pretest-posttest and delayed post-test listening scores).

Expected Results/Outcomes

The results indicated that the metacognitive instruction in comparison to the traditional instruction of listening did not result in a statistically significant improvement in the listening performance of L2 learners. The mean scores of listening test for both groups were different and showed increase in different time points. However, according to the findings of a *repeated measures ANOVA* test, while the increase in mean among three time points were significant for experimental group, it showed no statistically significant difference for control group. This result indicates that metacognitive instruction helped the experimental group to increase their listening comprehension

performance. The study provides insights into the need to integrate metacognitive listening instruction into curriculum while teaching EFL listening skills.

Keywords: metacognitive listening instruction, listening performance, foreign language education, EFL learners

References

- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 35-50.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELJ Journal: A journal of language teaching and research in Southeast Asia*, 39(2), 188-213.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower intermediate students of French. *Language Learning*, 58(4), 747-783.
- Yetiş, K. (2021). The impact of metacognitive instruction on EFL learners' listening comprehension skill.
- Mareschal, C. (2007). *Student perceptions of a self-regulatory approach to second language listening comprehension development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ottawa, Canada.
- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: A comparison between university and high-school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 82-89.
- Vandergrift, L. (2002). "It was nice to see that our predictions were right": Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58, 555-75.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 students how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, 470-497. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x

Türkiye’de PISA Okuma Becerilerine İlişkin Kavram ve Rol Kargaşası

Tahir Tağa

Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

PISA, 15 yaş grubu öğrencilerin gerçek hayatta ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri ne ölçüde kazandığını ölçen uluslararası bir araştırma olarak yaklaşık bir çeyrek yüzyılı geride bırakmıştır. Uygulanmaya başlandığından beri araştırma sonuçları, tartışmaları beraberinde getirmekle birlikte, eğitimin bütün paydaşları tarafından dikkate alınmakta ve ülkelerin eğitim politikalarında bazen yol gösterici, bazen belirleyici bir rol oynamaktadır (Breakspear, 2012; Gür et al., 2012; Yelken, 2016). Her sınav sonucunun açıklandığı dönemde sıralamalar üzerinden ülkelerin başarı veya başarısızlığı çeşitli medya platformlarında değerlendirilmekte, tartışılmakta, hakkında raporlar yazılmakta ve akademik çevrelerde araştırmalara konu olmaktadır.

Türkiye bu sınava ilk defa 2003 katılmış ve bütün sınavlarda OECD ortalamasının altında kalarak başarısız bir tablo ortaya koymuştur. Okuma becerileri bakımından 2003’te 41 ülke arasında 35., 2006’da 57 ülke arasında 37., 2009’da 65 ülke arasında 41., 2012’de 65 ülke arasında 41., 2015’te 72 ülke arasında 50., ve 2018’de 79 ülke arasında 40. olmuştur. Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalarda ve uygulamalarda zaman zaman bu sonuçlar ele alınmaktadır. Başarısızlığın sebepleri üzerine araştırmalar yapılarak birçok öneri getirilmekte, yer yer Türkçe dersinin içeriğinde ve sınavlarında değişikliğe gidilmektedir.

Ancak bu sınavda ölçülen okuma becerilerinin ülkemizde yeterince iyi anlaşılamadığı, bu konuda bir kavram kargaşasının olduğu düşünülmektedir. Okuma becerileri (reading literacy), PISA’nın ilgili dokümanlarında (OECD, 2013, 2017, 2019) “okuma ve okuma becerileri”nden (reading, reading skills) daha geniş ve zengin bir olgu olarak ele alınmakta, hatta okumanın değişen yapısına bağlı olarak yeniden tanımlanmaktadır. Ayrıca okuma yurt dışı alanyazında Türkiye’dekinden farklı olarak sadece ana dili dersinin değil bütün konu alanı derslerinin içeriğinde ve programlarında göz önünde bulundurulmuş bir etkinlik alanıdır. Hâl bu iken ülkemizde dar anlamıyla ele alınan okuma, bir dil becerisi olarak büyük ölçüde Türkçe dersinin bir etkinlik alanı olarak görülmektedir. Bu durumun oluşturduğu kavram kargaşası sebebiyle Türkiye’nin PISA okuma başarı/başarısızlığı konusunda sağlıklı bir değerlendirme yapılamamaktadır. Buna bağlı olarak da okuma becerileri (reading literacy) ile ilgili çalışma ve uygulamaların neredeyse tamamında Türkçe dersinin rolü üzerine odaklanılmaktadır. Dahası, PISA okuma başarı/başarısızlığının neredeyse tek sorumlusu olarak Türkçe dersi görülmektedir. Türkçe dersini merkeze alan bu bakış açısı, konunun doğru anlaşılamaması bir yana, ders içeriğinin yanlış bir şekilde değişmesine ve dönüşmesine de yol açmaktadır.

Yöntem

Türkiye’de PISA okuma becerilerine ilişkin kavram ve rol kargaşasını ele alan bu çalışma literatür taraması olarak planlanmıştır. Literatür taraması, belirli bir konunun tanımlanması, ana hatlarıyla özetlenmesi, literatürdeki boşlukların vurgulanması gibi amaçlar söz konusu olduğunda başvurulmuş bir yoldur. Genellikle alanında uzmanlar kişilerce yapılan bu tür çalışmalara “derleme, inceleme, kuramsal çözümleme, kavramsal çözümleme, literatür taraması, alanyazın taraması” da denmektedir. Bu tür çalışmalar daha önce yapılan araştırmaları özetleyerek, kavramlar arasındaki bağlantıları, çelişkileri, boşlukları ve tutarsızlıkları ortaya koyarak alanyazına katkıda bulunmaktadır (Yılmaz, 2021).

Literatür incelemesi şu süreçleri içerir: 1. bir konu seçme ve tanımlama-sorunu tanıma ve tanımlama 2. tartışma için araç geliştirme-problemi çözmek için bir süreç oluşturma 3. literatürü tarama-bilgileri toplama ve düzenleme 4. literatürü inceleme-kanıtları keşfetme ve bulgular oluşturma 5. literatürü eleştirme-sonuç çıkarma 6. İncelemeyi yazma-sonuçları açıklama ve değerlendirme (Machi & McEvoy, 2022)

Bu çalışmada, alanyazına dayalı olarak okuma becerileri (reading literacy) kavramına açıklık getirilecektir. Bu konuda geniş bir alanyazın olmakla birlikte çalışmada temel olarak PISA’nın ilgili dokümanları kullanılacaktır. Özellikle her sınav dönemi için hazırlanan değerlendirme ve analitik çerçeve metinleri (assessment and analytical framework) sunduğu zengin içeriğiyle bu çalışmanın çıkış ve dayanak noktasını oluşturacaktır. Bunun yanı sıra soru örnekleri, yurt içi ve dışındaki ilgili çalışmalar, dersler, ders programları, ders içerikleri göz önünde bulundurulacak, bu kaynaklar çerçevesinde konu açıklanacak, örneklenilecek ve tartışılacaktır. Böylece PISA okuma becerileri kavramı hakkında kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısı sunulmaya çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, PISA'nın ana dili becerilerini ölçme amacının olmadığı, okuma becerileri alanındaki başarı veya başarısızlığın sadece Türkçe dersine mal edilemeyeceği, bunun bir eğitim sistemi sorunu olarak ele alınması gerektiği, bu konuda konu alanı derslerinin de sorumlu olduğu ve Türkçe dersini merkeze alan bakış açısının bu dersin amaç ve kazanımlarına zarar verdiği, PISA sınavı ve sonuçlarına ilişkin daha derinlikli ve kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu alanyazına dayalı olarak ortaya konulacak ve tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: PISA, okuma, okuma becerileri, Türkçe dersi, ölçme ve değerlendirme

Kaynakça

- Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. In *OECD Education Working Papers* (No. 71). OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en>
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.595509>
- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2022). *The literature review : Six steps to success*. Corwin.
- OECD. (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OECD. (2017). PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving, revised edition. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Yelken, E. (2016). Eğitimi uluslararası sınavlarla yeniden düzenlemek: Bağlamı, kapsamı ve dönüştürücü gücüyle PISA. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457–1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>

İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Tartışmacı Metinlerin Argüman Yapısı Bakımından Değerlendirilmesi

Çağrı Kaygısız

Türk Hava Kurumu Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretim sürecinde kullanılan etkinlik ve uygulamaların, didaktik süreçlere aktarımı öğretim materyalleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğretim materyallerinin sağladığı girdinin niteliği, beceri gelişimi ve öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkilidir. Bu noktada çalışma konusu öğretim materyallerinin tasarlanması ve geliştirilmesine ilişkin ilke ve yöntemleri belirtmek olan araç geliştirme çalışmalarından elde edilen bulguların, didaktik süreçlerde kullanımı önemlidir.

Öğretim materyallerinin tasarlanmasında genel tasarım ilkeleri kadar gelişimi hedeflenen beceri alanına özgü özellikler de önemlidir (Kaygısız, 2019). Özellikle yazma ve okuma becerisinin gelişiminde söylem yapısına ilişkin bilgi önemlidir. Bu nedenle söylem yapısına ilişkin bilgi dil öğretim materyallerinin tasarlanmasında önemlidir. Zira alan yazına bakıldığında söylem yapısına ilişkin bilginin materyal tasarımında önemli olduğu ve söylem yapısına ilişkin farkındalık gelişiminin, öğretim programlarında dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (McCarthy, 1991; Fairclough, 2010; Fenton-Smith, 2013).

Günlük yaşamda sıklıkla temas edilen metin türlerinden birisi de tartışmacı metinlerdir. Tartışmacı metinler; bireylerin herhangi bir olgu-olay hakkında sahip olduğu görüş, düşünce ve fikir tasarımlarının, kabulüne veya reddine ilişkin olarak metin alıcısıyla girdiği gerekçelendirme sürecidir. Dolayısıyla tartışmacı metinler var olan kabullerin öne sürülen gerekçeler yoluyla değiştirilmesi ya da kabulünü amaçlayan ikna edici metinlerdir.

Olgu-olaya ilişkin var olan kabullerin değişimi ancak ve ancak var olan kabulleri aksi yönde dönüşüme uğrattacak tasarımlar ile bu tasarımları metin yüzeyine taşıyacak türe özgü kurulumlar ile sağlanabilir. Bu noktada tartışmacı metin üretimi için “metin bütünleştirme becerisi”, “argümantasyon durumlarına özgü senaryolara hâkimiyet” ve “argümantatif metnin prototipik temsili” olmak üzere alt yeterlilikler söz konusudur (Golder & Coirier, 1994). Argümantasyon için önemli olan bir diğer nokta, argüman yapısını oluşturan birimlere ilişkin anatomik bilgidir. Zira argüman oluşumu için önermelerin aralarında veri-iddia ilişkisine dayalı olarak yapılandırılması gerekmektedir.

21. Yüzyıl becerileri arasında sayılan eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde tartışma oldukça önemlidir. Bu nedenledir ki birçok öğretim programında, tartışma becerisinin gelişimine dönük kazanımlar yer almaktadır. Bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında da eleştirel ve analitik düşünce sistematüğini geliştirmek üzere tartışmacı metin türlerine yer verildiği görülmektedir.

Önemine karşı bireylerin türe özgü kavramsal tasarındaki karmaşıklığı iyi yapılandırılmış tartışmacı metin üretimini zorlaştırmaktadır. Zira yapılan çalışmalarda (Midgette vd. 2008; Chambliss & Murphy, 2002; Gökçe ve Sis, 2017) bu duruma dikkat çekilmektedir.

İlköğretim Yükseköğretime kadarki süreçlerim tümü beceri gelişim odaklıdır. Dolayısıyla bu sürecin herhangi bir aşamasında bireylerin tartışmacı söylem yapısına ilişkin bilgi, farkındalık ve kullanım düzeylerinin geliştirilmesi mümkündür. Ancak ilköğretimden başlayarak eleştirel düşünme ve argümantasyon becerisinin gelişimine dönük etkinlik ve uygulamalar erken beceri gelişimi için önemlidir.

Bu akademik zeminden hareketle çalışmanın amacı ilköğretim 6, 7, 8. sınıflarda okutulan ve söylem yapısı olarak tartışmacı metin özelliklerine sahip metinlerin, argüman yapısı ve argümanı oluşturan birimlerin çeşitliliği bakımından nasıl görünüm sergilediğini belirlemek ve elde edilen bulguları materyal geliştirme ilkeleri bakımından değerlendirmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

İlköğretim Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin, argümantasyon yapısı bakımından öğrencilere nasıl girdi sağladığının belirlemesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması (*case study*) kullanılmıştır.

Örnekleme Yöntemi

Çalışmanın amacı doğrultusunda veri tabanı amaçlı örnekleme yöntemi (*purposive sampling*) kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yöntem çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır ve belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde kullanılır (Büyüköztürk vd. 2013).

Verilerin Çözümlemesi

Tartışmacı metin yapısı özelliğine sahip metinlerin, argüman yapısını oluşturan birimlere ilişkin ne ölçüde girdi sağladığını belirlemek üzere nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bilindiği gibi içerik analizindeki önemli noktalardan birisi çözümlenen verilere ilişkin kesinliktir. Bu nedenle veri tabanı araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde üç kez çözümlenmiştir. Uyum katsayısının hesaplanmasında elde edilen sonuçların aritmetik ortalaması kullanılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere araştırmacın bağımsız olarak veri tabanı iki alan uzmanı tarafından da çözümlenerek uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum katsayılarının hesaplanmasında SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla Kendal Uyum Katsayısı yoluyla hesaplanmıştır.

Kendal uyum katsayısı ikiden fazla değerlendirmecinin bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sınyarak sınama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınyayan bir testtir, anlamlılık derecesi P'nin 0.05'ten küçük olması, anlamlı derecede uyum olduğunu gösterir (Can, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta eleştirel ve analitik düşünce biçiminin gelişimi için önemli olan tartışma becerisinin gelişiminin ölçümüne ilişkin metodolojik bir yaklaşım olmadığıdır. Öğretim materyallerine ek olarak Türkçe dersi öğretim programında da söz konusu becerilerin ölçümüne ilişkin herhangi bir yaklaşım benimsenmiş değildir.

Daha önce de ifade edildiği üzere yapılan çalışmalar bireylerin tartışmacı metin yapısını tanımada ve üretmede zorlandıklarını göstermektedir. Ancak tartışma becerisinin için gereken alt yeterliliklerin gelişimi için kullanılan öğretim materyallerinin, önemine karşın söz konusu bu becerinin gelişimini sağlamaktan uzak olduğu yapılan incelemede görülmüştür. Bu nedenle bireylerin tartışmacı metin yapısını tanımada ve üretmede zorluk yaşamlarının temel nedenlerinden birisi olarak öğretim materyallerinin sağladığı girdinin niteliğine bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Zira Ülper de (2012) benzer duruma dikkat çekerek “öğrencilerin gerek ilköğretim gerekse yükseköğretim düzeyinde dil becerinin kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunların temelinde, öğretim programları ile ders kitaplarında yer alan didaktik etkinlik ve uygulamaların yetersizliğinin yer aldığı” ifade etmektedir.

Buraya kadar olan bilgileri özetlemek gerekirse İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin, bireylerin tartışmacı metin yapısına ilişkin bilgi, farkındalık ve beceri gelişimini geliştirecek nitelikte olmadığı görülmüştür. Bu nedenle tartışma becerisinin gelişimi için kullanılacak metinlerin seçiminde dikkatli olunması gerektiği ve kullanılacak metinlerin seçimi için ölçütlerin belirlenmesi gerektiği ortadadır.

Anahtar Kelimeler: Yazma öğretimi, materyal geliştirme, tartışmacı metinler, argümantasyon

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Chambliss, M. J., & Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes*, 34(1), 91-115. doi:10.1207/S15326950DP3401_4
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language* (2nd. ed.). Harlow: Pearson.
- Fenton-Smith, & Ben. (2013). The application of discourse analysis to materials design for language teaching. In B. Tomlinson (Ed.). *Applied Linguistics and Materials Development* (s. 127-141). London: Bloomsbury.
- Golder, G., & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Process*, 18(2), 187-210. doi:10.1080/01638539409544891
- Gökçe, B., & Sis, N. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 143-168. doi:10.18033/ijla.3832

- Kaygısız, Ç. (2019). Applied linguistics perspective in developing reading material. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4), 1063-1080. doi:10.14527/pegegog.2019.034
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26(3), 177-191. doi:10.1016/j.cogdev.2010.12.001
- Midgette, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth -and eight- grade students. *Reading and Writing*, 21, 131-151. doi:10.1007/s11145-007-9067-9
- Üpler, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-136.

Almanca Ders Kitaplarında Yer Alan Kaynak, Hedef ve Uluslararası Kültürel Öğeler

Merve Atlıhan Dertli
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gönül Karasu
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Yabancı dil öğrenimi özellikle son yıllarda artış göstermiş olup, yabancı dile verilen önem artmıştır. Dünyanın küreselleşmesi, insanların farklı ülkelere göçü ve uluslararası ticarete görülen artış yabancı dil öğrenme ihtiyacını artıran etkili unsurlardandır.

Her ne kadar dil öğretimi 19. yüzyılın sonlarına doğru tercüme odaklı gerçekleşse de günümüzde yabancı dil ve kültürlerarası öğrenmenin ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak kabul görmüştür. Yabancı dil öğretiminde ders kitapları hedef dilin kültürünü tanıtmak için yeterli olmamakla beraber, ders kitabı dersin en temel materyali sayılabildiğinden, bu doğrultuda şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Amaç yabancı dil öğrenenlerin hem öğrendikleri dilin kültürüne hem de kendi kültürlerine empati duygularını geliştirmek, öğrendiği yabancı dilin kullanıldığı ülkelerde kültürel boyutta çatışma olasılığını en aza indirmek ve aynı zamanda farklı kültürlerle yönelik hoşgörüyü arttırmak ve hoşgörü içerisinde birlikte yaşayabilmeyi de sağlayabilmektir. Ancak kültürel öğelerin aktarımı yabancı dil dersinin hedefleri arasında yer almasına rağmen, ders kitaplarının bu anlamda yer yer yetersiz kaldığı da tartışma konusudur.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde sıkça tercih edilen iki ders kitabının kültürel öğeler bakımından incelenmesidir. Krumm (1994, 118) yabancı dilleri en geniş ve gerçek anlamda öğrenebilmek için, yabancı dil öğretiminin kültürlerarası bir öğrenme süreci olması gerektiğine, yabancı dil öğrenmenin, başka bir kültüre erişim aramak olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda ders kitapları, yabancı dil derslerinin tasarımında önemli bir rol oynamaktadır. Öyle ki Neuner'e göre (1994, 8) ders kitapları müfredatı, öğrencileri ve öğretmeni birbirine bağlayan bir unsurdur.

Bu amaçla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi' nin Hazırlık sınıflarında sıklıkla kullanılan Hueber yayınlarına ait "Menschen" ve "Motive" ders kitaplarının Avrupa Ortak Başvuru Metni' nde (AOBM, 2001) bahsi geçen kültürel öğeler ile ne denli örtüştüğünü, nasıl işlendiğini saptamak ve sürece hangi boyutlarda katkı sağladığını tespit etmek amacıyla incelenmiştir. AOBM' de yer alan kültürel özellikler bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuş ve sırasıyla aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

1. Günlük yaşam
2. Yaşam şartları
3. Kişiler arası ilişkiler
4. Değerler, inanışlar ve tutumlar
5. Beden dili
6. Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler)
7. Törenselle davranışlar

Cortazzi ve Jin (1991, 198) bu konu bağlamında yabancı dil kitaplarındaki kültürel öğeleri 3 alt başlık altında ele almıştır: Kaynak, hedef ve uluslararası kültür öğeleri. Hazırlık sınıflarında ve Almanca öğretilen çeşitli kurumlarda sıklıkla kullanılan "Menschen" ve "Motive" ' ye ait A1 seviyesindeki ders kitaplarındaki kültürel öğeleri de ele alırken Cortazzi ve Jin'in kültürel öğeleri sınıflandırması temel alınacaktır. Bu çerçevede kültürel öğelerin konu bağlamı içerisinde nasıl ele alındıkları, öğrenciye ve öğreticiye metin resim bağlamı içerisinde nasıl işlendiği ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu yaklaşımla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Motive ve Menschen ders kitaplarında kaynak kültür öğelerine farklı bağlamlarda nasıl yer verilmiştir?
- Motive ve Menschen ders kitaplarında hedef kültür öğelerine farklı bağlamlarda nasıl yer verilmiştir?
- Motive ve Menschen ders kitaplarında uluslararası kültür öğelerine farklı bağlamlarda nasıl yer verilmiştir?
- Motive ve Menschen ders kitaplarında iş ve sosyal yaşama dair aktarımlar mevcut mudur?
- Motive ve Menschen ders kitaplarında karakterlerin cinsiyet, yaş ve meslek dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada ele alınan Hueber yayınlarına ait Menschen ve Motive Almanca A1 seviyesindeki ders kitapları özellikle Türkiye’ deki hazırlık sınıflarında genç yetişkinlerin dil öğretiminde tercih edilen ders kitaplarıdır. Menschen kitabı ilk olarak 2012 yılında basılmış olup günümüze kadar aktif bir şekilde kullanılmıştır ve halen kullanılmaktadır. Goethe Enstitü’ lerinde de derslerde tercih edilen bu ders kitabı, iletişimsel yöntemlere dayalı hazırlanmış olup, seviyelere ayrılmıştır. Motive ders kitabı ise yine aynı yayınevine ait olup ilk kez 2015’ te kullanılmaya başlanmıştır. Motive ders kitabının ayırt edici özelliklerinden biri ise, kompakt bir ders kitabı olarak piyasaya sürülmüş olması ve hızlandırılmış bir eğitime olanak vermesidir. Her iki ders kitaplarının seçilmiş olmasının bir nedeni Türkiye’ deki üniversitelerde ve kurslarda sıklıkla kullanılıyor olmasıdır. Ders kitabı incelemelerinde araştırmacıların gözlem ve betimlemelerine dayalı bir inceleme söz konusu olduğundan, bu çalışma nitel bakış açısıyla içerik analizi olarak ele alınmıştır. İç geçerliliği sağlamak için bulgular hakkında bir başka meslektaştan görüşler alınmış, dış geçerlilik için ise ele alınan durumun tipik özelliklerine yönelik anlatım tekniklerinden betimleyici teknik kullanılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Bunlar 1- verilerin kodlanması, 2- kod, kategori ve temaların bulunması, 3- düzenlenmesi ve 4- bulguların tanımlanması ve yorumlanması yönündedir.

Öncelikle alan ile ilgili literatür taraması yapılmış ve kültürel öğelerin ders kitaplarında nasıl sergilendiği ile ilgili AOBM’nin (2001) ortaya koyduğu kültürel kategoriler çalışmada temel alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ders kitaplarının yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde kültürel öğelerin aktarımında en önemli materyallerden olduğu kabul görmüş bir gerçektir. ‘‘Motive’’ ve ‘‘Menschen’’ A1 düzeyindeki ders kitapları Cortazzi ve Jin (1999)’ in ele aldığı şekilde kaynak, hedef ve uluslararası kültür sınıflandırması bakış açısıyla incelendiğinde, uluslararası Alman dili öğretimi üzerine yazılmış Motive adlı ders kitabının Türkiye’ de de işlendiği göz önünde bulundurulduğunda kaynak kültüre hiç yer verilmediği görülmüştür. Uluslararası kültüre nispeten daha fazla yer verildiği, özellikle de Almanca konuşulan ülkeler olan Avusturya ve İsviçre’ ye dair sıklıkla bilgi ve görsellere yer verildiği görülmüştür. Menschen ders kitabında da kaynak kültüre dair hiçbir görsele ya da metne rastlanmamıştır. Uluslararası kültüre dair ise yine İsviçre ve Avusturya’ ya ait bilgiler ve görseller mevcuttur. Hedef kültür anlamında görsel olarak da, metin olarak da zengin bir ders kitabı olduğu iddia edilebilir. Her iki ders kitabının da ortak özelliği Almanca konuşulan ülkelerin kültürüne ağırlık vermiş olmasıdır. Özellikle Almanya ve Alman kültürünü öne çıkarırken, bu ülkedeki çok kültürlü yaşama da yeri geldiğinde değinilmiştir. Bu çalışmanın farklı yabancı dil öğretimi kaynaklarındaki kültürel öğelerin incelenmesine ve farklı bakış açılarının geliştirilebilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, Alman dili öğretimi, ders kitabı incelemesi, kültürel öğeler, içerik analizi

Kaynakça

- Cortazzi, M. / Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* Cambridge: Cambridge University Press, 196-219.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übszt: von Quetz, J. u.a.). München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Krenn. W. / Puchta H. (2015). *Motive. Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch: A1. Hueber Verlag.
- Krenn. W. /Puchta H. (2015). *Motive. Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch: A1. Hueber Verlag.
- Krumm, H.-J. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: .(Hrsg.) Bausch, K.-R./ Christ, H./Krumm, H.-J: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*.
- Evans, S./ Pude, A. / Specht, F. (2016). Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch: A1. Hueber Verlag.
- Evans, S./ Pude, A. / Specht, F. (2016). Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch: A1. Hueber Verlag.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerksforschung – Lehrwerkskritik. In: (Hrsg.) Kast, B. / Neuner, G.: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 8-22.

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yeni Nesil Bir Türkçe Öğrenme Ortamı: “Türkçeye Yolculuk” Eğitsel Dijital Oyunu

Mediha Güner Özer

Ş. Dilek Belet Boyacı

Fatih Özer

Anadolu Üniversitesi

Anadolu Üniversitesi

İstanbul Üniversitesi/Cerrahpaşa

Problem Durumu

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre Türkiye'de e-okul veya YÖBİS sistemine kayıtlı toplamda 788.641 yabancı uyruklu öğrenci bulunmakta ve bu öğrencilerin 377.410'u ilköğretim kademesinde öğrenim görmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM], 2020). Görüldüğü üzere Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir bölümünü çocuk öğrenciler oluşturmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde yabancı uyruklu çocuk öğrencilerin en büyük sorunlarının dil farklılığı ve dolayısıyla iletişim olduğu, bu öğrencilere uygun öğretim yönteminin seçilmesi ve uygulanmasında sorunlar yaşandığı, öğrencilerin beklentilerinin karşılanamadığı, materyal konusunda sıkıntıların olduğu görülmektedir (Atalay vd., 2022; Güngör ve Şenel, 2018; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2017; Taşkın ve Erdemli, 2018; Tunga, Engin ve Çağiltay, 2020). Bu sorunların çözümünde etkili olacağı düşünülen etmenlerden biri de teknolojidir. Özellikle küçük yaştaki öğrencilere bir dilin yabancı ya da ikinci dil olarak öğretiminin başarıya ulaşmasında öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile uygun teknoloji kullanımı oldukça önemlidir (Kurt, 2019). Ayrıca bu alanda yürütülen faaliyetlerin teknoloji destekli olduğu ölçüde uluslararası rekabet gücüne sahip kabul edileceği ve teknolojiden yararlanmanın diğer dünya dilleri arasında Türkçenin öğretiminin rekabet gücünü arttıracacağı da bir gerçektir (Durmuş, 2013). Teknolojinin dil öğretimi sürecine sunduğu birçok farklı araç bulunmakta, bu araçlar teknoloji ve dil öğretimi bir araya getirerek yeni nesil dil öğrenme ortamları ortaya çıkarmaktadır. Bu ortamlardan biri de eğitsel dijital oyunların öğrenme-öğretme sürecine sunduğu dil öğrenme ortamlarıdır. Eğitsel dijital oyunların dil öğretiminde kullanımı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar oyunların hem ikinci hem de yabancı dil öğretimi sürecinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde, dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinde, motivasyonun artırılmasında ve söz varlığının zenginleştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Castillo-Cuesta, 2020; Chen ve Yang, 2013; Hung vd., 2018; Liu ve Chu, 2010; Suh, Kim ve Kim, 2010). Görüldüğü üzere dil öğretiminde kullanılan eğitsel dijital oyunlar barındırdıkları özellikler dolayısıyla büyük bir potansiyele sahiptir. Ancak Türkçenin ana dili, ikinci veya yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek eğitsel dijital oyunların sayısı günümüzde oldukça azdır. Alanda var olan az sayıdaki oyunun çoğu da dil bilgisi ve söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamalardır (Uluçay, 2013). Teknolojinin ikinci dil öğrenimi/öğretimi ortamına entegre edilmesi ve bu ortamlarda öğretim teknoloji ve materyallerinden yararlanılması, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırması bakımından da değerlidir. Çünkü çocuklara dil öğretiminde doğru ve etkili bir teknoloji kullanımı motive edici bir özellik taşımaktadır (Başal, 2019). Bu amaçla bu çalışmada yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerine ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitsel dijital bir oyunun geliştirilme sürecinin ayrıntılı olarak açıklanması amaçlanmıştır.

Yöntem

“Türkçeye Yolculuk” adlı oyun geliştirilirken öğrenme kuramlarından yapılandırmacı öğrenme kuramı ve bilişsel öğrenme kuramlarından sosyal bilişsel öğrenme yaklaşımı; motivasyon kuramlarından ise akış kuramı ve ARCS-V modeli esas alınmıştır. Eğitsel dijital oyunun tasarımı için Akgün vd. (2011) tarafından alanyazına dayalı olarak geliştirilen “Sarmal Eğitsel Oyun Tasarımı Modeli” referans olarak alınıp, tasarım süreci bu model etrafında şekillendirilmiştir. Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeli analiz, tasarım, geliştirme-uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar modelde birbiri ile bağlantılı ve döngüsel bir yapıda sunulmakta ve süreç içinde geriye dönüşleri en aza indirmek amacıyla her aşamada “iç değerlendirme” yapılmaktadır (Akgün vd., 2011). Bu modelde diğer modellerden farklı olarak aşamalar, hem eğitsel tasarım hem de oyun tasarımı gözetilerek iç içe geçmiş bir yapı oluşturmaktadır (Akgün vd., 2011). Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeli döngüsel aşamalardan oluşmakta ve işleyiş süreci olarak aşamalı bir yaklaşım sergilemektedir. Döngüsel süreç eğitsel analiz aşaması ile başlamakta ve devam eden süreçte oyun analiziyle iç içe geçmektedir. Bu süreç, eğitsel tasarım ve oyun tasarımı aşamasıyla devam etmekte ve geliştirme aşaması başlamaktadır. Geliştirme aşaması süregelenliğini korurken uygulama aşamasına geçilmektedir. Her aşamada gerçekleştirilen iç değerlendirmeyle birlikte iç içe alınmış geliştirme ve uygulama aşamalarının ardından gerçekleştirilen değerlendirme aşamasında geriye dönük değişiklik yapma gereksinimi en aza indirilmektedir (Akgün vd., 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeline göre tasarlanan "Türkçeye Yolculuk" oyunu toplamda yedi bölümden oluşmaktadır. Okuma-anlama ve yazma öğrenme alanlarındaki kazanımlara yönelik geliştirilen oyunda her bir bölüm Türkçe A1 dil düzeyinde yer alan "Haydi tanışalım!", Sınıfım ve evim-En değerlilerim!, Nerede?, Canım ailem, biricik vücudum!, Ne yapıyorsun?, Hava nasıl?" temalarıyla eşleştirilmiş, oyuncunun oyun içinde Eskişehir, Çanakkale, Nevşehir, Konya, Adıyaman, İzmir ve İstanbul olmak üzere yedi şehri gezmesi, gezerken kendilerine verilen okuma ve yazma görevlerini yaparak bazı kültürel öğeleri toplamaları sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, eğitsel dijital oyun

Kaynakça

- Akgün, E. Nuhoğlu, P., Tüzün, H., Kaya, G. & Çınar, M. (2011). Bir eğitsel oyun tasarımı modelinin geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1 (1), 41-61.
- Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H. & Anagün, S. Ş. (2022). Suriyeli mülteci çocukların Türk okullarındaki eğitimleri: İlkokul öğretmenlerinin deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 264-282.
- Başal, A. (2019). Çocuklara yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı. İ.H. Mirici (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi içinde* (s. 177-195). Ankara: Nobel Akademi.
- Castillo-Cuesta, L. (2020). Using digital games for enhancing EFL grammar and vocabulary in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15 (20), 116-129.
- Chen, H-J. H. ve Yang T-Y. C. (2013). The impact of adventure video games on foreign language learning and the perceptions of learners. *Interactive Learning Environments*, 21 (2), 129-141.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılarla öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılarla Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 207-228.
- Güngör, F. & Şenel, E.A. (2018). Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8 (2), 124-173.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM] (2020). *İzleme değerlendirme raporu 2019*. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html#p=2> (Erişim tarihi: 07.07.2021).
- Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C. Ve Wang, C. C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education*, 126, 89-104.
- Kurt, E. (2019). *Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Liu, T.Y. & Chu, Y.L. (2010) Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55, 630-643.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Suh, S., Kim, S. W. & Kim, N. J. (2010). Effectiveness of MMORPG-based instruction in elementary English education in Korea. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), 370-378.
- Taşkın, P. ve Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- Tunga Y., Engin G. ve Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 317-333.
- Uluçay, İ.S. (2013). Dijital oyunların eğitim programlarına entegrasyonu: Engeller ve yardımcıları. M.A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar içinde* (s. 215-230). Ankara: Pegem Akademi.

Teachers' Wellbeing in Online EFL Classes during the COVID-19 Epidemic

Elham Zarfsaz

Tokat Gaziosmanpaşa University

Serpil Ucar

Tokat Gaziosmanpaşa University

Problem

Before the COVID-19 outbreak, language teachers were already under a lot of stress and anxiety due to their excessive workload and low pay. Role conflict, perceived lack of authority, and unstable employment contracts were all widespread issues in the realm of language teaching. Life initially changed to chaos as a result of the COVID-19 pandemic's outbreak and the swift actions that had to be taken in all spheres of life, including schooling, followed by a new normal and an uncertain future. However, the stress that teachers were already under has increased due to the need to adapt to online education and then to working on a screen, different communication methods with students and parents, the erratic balance between work and personal life, the need to advance their technological knowledge for effective course delivery, as well as health issues, social exclusion, and constrained boundaries. Without a doubt, this abrupt transformation has made life more difficult for everyone in the world, including language instructors. But how has this lockdown affected the wellbeing of EFL teachers?

Positive psychology, a new discipline of psychology with the main goal of supporting individuals in enjoying a happy life, is regarded to be a basic idea of wellbeing. Understanding stresses that have a negative impact on teachers and the factors that make them feel good, enhance their wellbeing, and enable them to thrive are all part of positive psychology. It is thought that having personal assets like resilience, self-esteem, and self-efficacy as well as social perspectives such social support from coworkers and staff can improve wellbeing. In light of this, wellbeing is defined as "occurring when individuals have the psychological, social, and physical resources they need to meet a certain psychological, social, and/or physical challenge. The wellness of people suffers when they face greater obstacles than they can handle, and vice versa (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012, p. 230)

According to prior research, teachers' personal and professional lives are intertwined, and both personal (such as self-efficacy, identity, and motivation) and contextual (such as workload, relationships, and perceived status) aspects affect teachers' wellbeing. Therefore, an ecological view that takes into account sociopolitical, institutional, cultural, personal, and interpersonal components is necessary to arrive at a comprehensive understanding of language teacher welfare. The problem is significantly more complicated today because of the current pandemic and has many new entangled aspects influencing the world, economy, emotions, and people.

Method

Participants: Participants in the study included 8 EFL instructors working in Turkish state Universities (men: 4, women: 4). Participants' ages ranged from 29 to 45, and their teaching experience ranged from 4 to 18 years. With the exception of two participants who had bachelor's degrees in English literature, the others were either PhD holders or postgraduate ELT students.

Materials and Techniques: For lengthy, semi-structured interviews with the participants, an interview protocol was created. The questions were modified from (Mercer, 2020), and a faculty member who is an authority in Applied Linguistics validated them. The initial interview protocol was therefore altered and tested with three language instructors. Before the study's conclusion, the interview protocol underwent a few minor adjustments.

After obtaining the participants' consent, the interviews were videotaped using a screen recorder (ZD Soft Screen Recorder). It was made clear to the participants that they could communicate in English or Turkish. The entire interview was eventually translated into English for additional research.

All of the interviews took place online using a variety of online options (such as Zoom, Skype, Adobe Connect, Google Meet, and others) because it didn't require users to install any software or register, and because they could quickly join the room using their smartphones or laptops by using the link the researcher provided. Each interview lasted between 40 and 60 minutes.

Expected Results/Outcomes

This study looked on the health of EFL instructors working in Turkish state Universities during the COVID-19 pandemic. It became clear that language teachers' working conditions were not promoting their wellness. Instead,

because of the economy and inflation, teachers are overworked and have a poor work-life balance, which is bad for their health. The teachers were also frustrated by unproductive teacher-student interactions and tech-related issues. The priority of all stakeholders should include teacher wellbeing since it can affect learner accomplishment, learner progress, learner wellbeing, teacher job satisfaction, and collective health in the workplace. That is, actions should be done to prevent high teacher burnout, which are caused by a lack of wellbeing. A local community of teachers in cities or across the country can be formed in developing countries in addition to the creation of larger TEFL unions worldwide to voice teachers' concerns and provide them with emotional and academic support in order to reduce the high turnover rate of language teachers in the years to come.

Keywords: Teacher wellbeing, COVID_19, online classes

References

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- Mercer, S. (2020). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research*, 1–24. <https://doi.org/10.1177/1362168820973510>
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hofstadler, N., Babic, S., Lämmerer, A., Mercer, S., & Oberdorfer, P. (2021). The ecology of CLIL teachers in Austria—an ecological perspective on CLIL teachers' wellbeing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(3), 218–232. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1739050>
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65

Improving the Reading Disposition Scale: Validity and Reliability Study

Oğuzhan Değirmenci

Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Zuhal Çeliktürk Sezgin

Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Problem

According to Güneş (2013), reading is the process by which what is read and what is read is integrated and reinterpreted. In addition to being an important cognitive skill; Sallabaş (2008) emphasized that reading is an important tool in communicating feelings, thoughts and demands to the other party. Reading is a very important skill, and in parallel with this, the number of studies on reading teaching is quite high in the literature. Reading is a complex skill that cannot be explained by cognitive processes. Affective processes are known to have a significant impact on reading ability. For this reason, interest in research on the effect of affective processes in reading has increased. The studies made in the literature also support this. Yamaç and Çeliktürk Sezgin (2018) examined affective processes such as reading motivation and reading anxiety. Baki (2017) examined the relationships between reading anxiety, attitude towards reading and reading habit. Türkben (2020) focuses on the relationships between comprehension and reading anxiety and reading motivation.

The person's pleasure in reading, sharing what they read, creating an attitude to reading, creating an imaginary world about what they read and adding their emotions to what they read represent the affective aspect of reading (Gülyüz, 2003). In this context, motivation, anxiety, self-efficacy, attitude and habit in reading are concepts related to the affective dimension of reading. Another of the affective dimensions of reading is the disposition to read. The concept of disposition is influenced by "age, gender, education, individual differences, developmental characteristics, etc." and may undergo changes (Aytaş and Altunbay, 2016, p.165). As the definition of the trend suggests, many factors can have an effect on the reading trend.

In PISA, which allows international comparisons in education, it was seen that the ranking of Turkish students in reading success was not at the desired level (MoNE, 2019). In order to better understand the underlying causes of these and other reading failures, the affective processes of reading need to be better understood. In this context, scale development or scale adaptation studies were reached to determine students' attitudes, motivations or concerns towards reading (Çakıroğlu and Palancı, 2015; Çeliktürk and Yamaç, 2015; Gömleksiz, 2004; Ürün Karahan, 2018; Yıldız, 2010). However, when the national literature is examined, there is no measurement tool to determine the reading disposition of primary school students and there is a need to develop such a scale. The aim of this research is to develop a "Reading Disposition Scale" to determine the reading dispositions of primary school students.

Method

This research, which aims to develop a measurement tool to determine the reading dispositions of primary school students, is designed in the type of screening from quantitative research approaches. Two different study groups were selected in the study. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with the data obtained from the first group and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with the data obtained from the second group. The data were obtained from fourth-grade students studying in public primary schools in the city center of Burdur in the second semester of the 2020-2021 academic year and in the first semester of the 2021-2022 academic year.

During the development phase of the Reading Disposition Scale, firstly, fourth-grade students were asked to write down what came to their minds when it came to reading. During the development of scale items, written explanations obtained from students, literature and some studies were used. As a result of all examinations and evaluations, it was decided that the reading disposition scale should be in a 3-dimensional structure and the 101-item tool was presented to the expert opinion. Following the opinions of the experts, the necessary evaluations were made and a draft form of 45 items was created. Later, a pilot application was made with this form. After the pilot application, the final scale was applied to the first working group for EFA. After EFA, it was determined that the scale showed a two-dimensional and 21-item structure. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.934. For CFA, a scale was applied to the second working group that was different from the first group. At the end of the analyzes, it was understood that the "Reading Disposition Scale (RDS)" has a two-factor structure consisting of 20 items.

Expected Results/Outcomes

In the primary school period when the love and habit of reading is gained, it is considered very important to determine the disposition of students to read. In this context, the aim of the research is to develop a measurement tool to determine the reading dispositions of primary school students. In line with all the findings obtained, it was revealed that the "Reading Disposition Scale" has a two-factor structure consisting of 20 items.

Keywords: Primary school, reading, reading disposition

References

- Aytaş, G. and Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin "okuma eğilimleri" bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (14), 165-190.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395 <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7223>
- Çakıroğlu, O. & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3248
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. <https://doi.org/10.17051/io.2015.03320>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MoNE (2019). *PISA 2018 Türkiye raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677. <https://doi.org/10.31464/jlere.770661>
- Ürün Karahan, B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375179>
- Yamaç, A., & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7555>
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.

The Cohesive Features of Teacher Talk in Young Learner EFL Classrooms

Vasfiye Geckin

Izmir Democracy University

Buket Baytan

MEB

Problem

Cohesive features establish semantic relations between ideas. Such relations serve as important discourse glues in the written and spoken discourse (Halliday & Hasan, 1976). For instance, in the sentence, 'Little Red Riding Hood baked some cookies and set off to visit her grandma', the connective 'and' is used to establish an additive semantic relation. In foreign language classrooms, young learners are exposed to these discourse glues predominantly through teacher talk which can be defined as 'a special language that teachers use when addressing second language learners in the classroom' (Ellis, 1985). Many foreign language teachers feel the need to fine tune their talk to the level of their learners (Richards, 1992) to help improve the semantic and syntactic complexity of their utterances. In the case of young learner classrooms, foreign language teachers make use of various characteristics of teacher talk especially while telling stories. This is because stories act as major sources of input. Those especially with a universal theme are deemed to be appropriate to the cognitive and linguistic development of young learners (Cameron, 2001). What is more, children who have been exposed to stories earlier on prove to have better linguistic abilities during school years (Wells, 2009). Input that the learners receive through teacher talk needs to be as comprehensible as possible (Krashen, 1985) to boost and keep the motivation of young learners. Besides, it determines the success or failure of the implemented lesson plan (Nunan, 1991). If learners do not comprehend input, they may not be able to construct their second language grammar (Gass & Mackey, 2007). Moreover, while a more and a less proficient second language speaker interact, it could be quite difficult to tease apart whether the learner is simply echoing the more proficient learner (i.e., the teacher) or whether actual learning is taking place (Hawkins, 1985). Keeping in mind the role of teacher talk, as the major form of comprehensible input in young learner classes, this case study aimed at investigating the use of cohesive features in the story telling sessions of English teachers. The main research questions addressed were (i) the frequency and the type of the cohesive devices used by these teachers, (ii) whether there existed a difference in the connective use of the public and private school teachers and finally (iii) whether there existed a difference in the connective use of the native and non-native speakers of English.

216

The data in this case study, came from eight teachers teaching English as a foreign language to fifth graders at four schools (two of them were private) in Turkey. Only one of the teachers was a native speaker of English. The students at the public schools were exposed to fewer hours of instruction in English than those at the private schools. Two teachers, who worked at two different private schools, enjoyed the highest number of weekly teaching hours in English. Seven of the teachers had a BA in Teaching English as a Second/Foreign Language and only one of them had an MA degree in the same field. Their teaching experience ranged from 5-22 years. They mostly used English (66.5% of the time) daily. Their mean age was 42.9 (range=26-51, SD=7.8). They were asked to rate their perceived proficiency in English on a scale from 1 to 5, where 1 meant 'very proficient' and 5 meant 'very poor'. Half of the teachers rated their proficiency as 'proficient' and the other half as 'very proficient'. They were also asked to rate their perceived native likeness in English again on a scale from 1 to 5, where 5 meant 'very native like' and 1 meant 'not native like at all'. Half of the participants were 'not sure' about how native-like they sounded. Both private school teachers reported that they were 'very much native like' and the remaining two public school teachers held the opinion that they were 'somewhat native like'.

After taking the ethics clearance from the University Board of Ethics, the schools in Ordu and Izmir were informed about the study. Eight teachers from two private and two public schools agreed to take part in the study. After getting the written consent of the teachers, they completed a demographic questionnaire. Next, the teachers audio-recorded their storytelling sessions in class. All the teachers told the story 'Frog, frog, where are you?' (Mayer, 1969) by making use of the slides they were given. The semantic complexity in the teacher talk during the story telling session was measured through the use of semantic ties, namely the use of connectives. The additive, adversative, causal, temporal and continuant semantic relations between the ideas in the spoken narratives were analyzed. The data was transcribed and coded by the authors. There were no discrepancies between the coders.

Descriptive statistics in the form of frequency counts and percentages will be reported due to the small number of the participants. Each storytelling session took around twenty minutes on average. The teachers varied largely in the number of words ($M=402$, range=163-896, $SD=221$) and the sentences ($M=40$, range=18-95, $SD=24$) they used in their spoken narratives. There were no incidences of code-switching. As for the results, the teachers in the public schools had similar patterns of connective use. One common pattern of use was the higher percentage of connectives which establish additive (49.8%), causal (13.8%) and adversative relations (13.5%) than those which

establish temporal (12.2%) and continuant (10.8%) relations. The most frequently used connectives that establish additive (i.e., and, also), adversative (i.e., but, though), causal (i.e., because, so), temporal i.e., after that, when) and continuant (i.e., then, in the end) relations were parallel to the linguistic and cognitive development of the fifth graders they taught. Second, the teachers at the public schools used a greater number of connectives (M=28), but they heavily relied on connectives establishing additive semantic relations (M=16). This was not the case for the teachers at the private schools who used a variety of connectives (M=28) and did not only rely on additive connectives (M=12). Third, the kind of school that the teachers worked at and their status as a native speaker of English made a difference in their patterns of connective use. It is important to note that the public school teachers used more words and sentences, but the sentence structures were not as syntactically complex as those used by private school teachers. The native speaker teacher at one of the private schools used the greatest number of cohesive devices and syntactically complex structures. Although it is difficult to draw generalizations, there seems to be a native speaker superiority at least for young learner foreign language classrooms (Kiczowski, 2015).

The study has implications for young learner foreign language teachers, curriculum developers and policy makers. First, the teachers need to plan the semantic and syntactic complexity of their talk. The number of words, sentences and connectives used was lower than expected considering the storytelling materials that the teachers were given. Second, there is a need for teachers to receive some workshops on how to tell stories and how much to simplify the input for the benefit of early child second language learners. Third, previous work in the field suggests that the frequently used additive connectives can negatively influence the quality of the content produced by children learning English as a foreign language (Kim, Koo, & Bae, 2015). What is more, non-native learners are reported to benefit from explicit instruction of cohesive features in instructed second or foreign language settings (Chung & Kim, 2020; Tahsildar & Shah, 2018). Overall, young learners need to be exposed to a variety of cohesive devices and explicit instruction on how to use cohesive ties in the foreign language.

One major concern was the teachers' reluctance to take part in the study. That's why the data collection took longer than anticipated and was limited to eight participants. The teachers at the public schools were anxious about revealing their speaking skills and did not prefer to participate in a study which would not bring any bonuses or formal contribution to their careers. The teachers at the private schools were willing to participate, but many school administrations turned our request down because they were pursuing a test-oriented curriculum and basically had no time to allocate for research. Further work with a larger pool of participants needs to be conducted to have a better understanding of the role of teacher talk in young learner foreign language classrooms.

Keywords: cohesive features, young learners, EFL, teacher talk

Acknowledgment

This study was financially supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu-TÜBİTAK) under 2209A-- a research support program for undergraduate students that was given to Buket Baytan.

References

- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chung, J.S., & Kim, J. (2020). Investigating linguistic features of cohesion in the Korean EFL college writing. *English Language and Literature*, 33(3), 211-233.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Gass, S.M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. van Patten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: an Introduction* (pp. 180-206). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Routledge.
- Hawkins, B. (1985). Is an "appropriate response" always so appropriate? In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 162-180). Rowley, MA: Newbury.
- Kiczowski, M. (2015). Native speakers only. *IATEFL Voices*, 2(243), 8-9.
- Kim, H., Koo, S., & Bae, J. (2015). Positive, negative, and nil effects of connectives in written stories: Analysis by proficiency groups. *Linguistic Research*, 32, 105-124.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman Inc.

- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York, Dial Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Richards, J. C. (1992). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Tahsildar, M.N. & Shah, Z. Y. (2018). The impact of teaching cohesive devices on L2 students' language accuracy in written production. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 16-28.
- Wells, G. (2009). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Multilingual Matters.

Exploring the Relationships Between Oral Reading Miscues and Cognitive Skills

Mustafa Kocaarslan
Bartın University

Gülcan Erden Kocaarslan
MEB

Problem

Readers are required to properly coordinate multiple reading and language-related processes in order to gain adequate oral reading fluency at the text level (Fuchs et al., 2001; Pikulski & Chard, 2005). However, in this complex process, readers need to use some additional cognitive skills effectively beyond the linguistic field (Cole et al., 2014; Cutting et al., 2009). Working memory, sustained attention and visual short-term memory are very important among these cognitive features. Working memory is defined as the temporary storage and processing system required for a range of cognitive tasks (Baddeley, 1986). There are various opinions and studies on the role of working memory in the word decoding process. For example, it is stated that working memory plays a role in keeping in mind the phonological representations of words that are active during reading in childhood, decoding unfamiliar words, matching the words on the page with appropriate sounds, and controlling this process (eg., Alloway et al., 2014; Swanson, Zheng, & Jerman, 2009).

Sustained attention, the ability to focus on a stimulus or a task over a long period of time, is seen as an essential component of learning (Sarter et al., 2001). Cognitive processes required in the reading process require high attention skills, and the need for attention increases, especially when this skill is not acquired sufficiently. In this context, many critical reading theories (eg., automaticity theory) emphasize the importance of attentional resources in explaining the reading process.

Visual short-term memory is one of the types of visual memory and provides temporary storage of visual information (Grainger et al., 2012). This type of memory is limited in capacity, three to four objects for simple stimuli and one or two objects for complex stimuli (Jiang et al., 2000). Visual attention is one of the essential components of visual short-term memory, and performance in visual short-term memory can be affected by visual attention capacity (Hesse & Fink, 2014). However, there are also differences between visual short-term memory and visual attention. Although both require the selection of information in the visual field, visual short-term memory also requires maintaining information over time and distraction (Sheremata et al., 2018). Attention has an effect on the consolidation of information in visual short-term memory and its limited capacity (Cowan, 2001; Hollingworth & Luck, 2008).

Problems experienced in any of the aforementioned skills can lead to oral reading miscues. Oral reading miscues are effective tools both to monitor the reading development of individuals and to understand the cognitive characteristics of the readers (Goodman, 1996). Oral reading miscues are associated with reading disorders, and readers who fail to decode words can often produce reading-aloud errors (Paige et al., 2018; Rasinski & Hoffman, 2003). Another important factor is that failure of fluent coordination and multi-component structure results in oral reading miscues when reading text (Hudson et al., 2008; Wolf et al., 2001). When the relevant literature is examined, it is seen that there are nine vital types of errors: self-correction, mispronunciation, repetition, insertion, omission, hesitation, substitution, and reversal.

Method

This correlational research focused on the cognitive characteristics of the readers in explaining the oral reading miscues at the text level. In this context, it is aimed to reveal the relationships between working memory, sustained attention, visual short-term memory, and oral reading miscues. Correlational research is used to describe the relationship two or more quantitative variables. The research sample consists of primary school students in local public schools in Turkey who received pre-school education. In the study, texts suitable for grade level were used to measure oral reading miscues. In addition to this Digit Span Backwards task, the Bourdon Test of Attention and the Benton Visual Retention Test were applied to measure participants' cognitive skills. The measurement tools were applied in the autumn semester in a suitable classroom provided by the school administrators. The statistical analyses were carried out using SPSS software. Descriptive statistics and correlations were used in data analysis. All variables in the study met the assumptions of normal distribution in terms of skewness and kurtosis (George & Mallery, 2019). The Pearson product-moment correlation coefficient (r) was used in the correlation analysis. The r ranges from -1 to 1 and the values of 0.1 , 0.3 , and 0.5 represent “small,” “medium,” and “large” correlations, respectively (Cohen, 1988).

Expected Results/Outcomes

As a result of the research, oral reading miscues were moderately significantly correlated with working memory and weakly significantly correlated with visual short-term memory. In addition, there was no significant correlation between oral reading miscues and sustained attention. The findings provide an insight into the cognitive factors underlying the reading difficulties produced at the text level.

Keywords: Reading difficulties, primary school students, cognitive skills

References

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. D., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-259. doi:10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. https://doi:10.1598/rt.58.6.2
- Cole, P., Duncan, L. G., & Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Frontiers in Psychology*, 5 (565), 1–8. https://doi:10.3389/fpsyg.2014.00001
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59(1), 34–54. https://doi:10.1007/s11881-009-0022-0
- Alloway, T.P., Wootan, S.S., & Deane, P. (2014). Investigating working memory and sustained attention in dyslexic adults. *International Journal of Educational Research*, 67, 11-17. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.001
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Clarendon/Oxford University Press.
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 260-287. https://doi.org/10.1177/0022219409331958
- Sarter, M., Givens, B., & Bruno, J. P. (2001). The cognitive neuroscience of sustained attention: Where top-down meets bottom-up. *Brain Research Review*, 35, 146– 160. https://doi.org/10.1016/S0165-0173(01)00044-3
- Grainger, J., Dufau, S., Montant, M., Ziegler, J. C., & Fagot, J. (2012). Orthographic processing in baboons (*Papio papio*). *Science*, 336, 245–248. https://doi.org/10.1126/science.1218152
- Hesse, M. D., & Fink, G. R. (2014). The effects of electrical brain stimulation upon visual attention and neglect. In *The Stimulated Brain*, ed. R. C. Kadosh (Amsterdam: Elsevier), 265-298. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-404704-4.00010-7
- Jiang, Y., Olson, I. R., & Chun, M. M. (2000). Organization of visual short-term memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(3), 683–702. https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.3.683
- Sheremata, S. L., Somers, D. C., & Shomstein, S. (2018). Visual short-term memory activity in parietal lobe reflects cognitive processes beyond attentional selection. *Journal of Neuroscience*, 38(6), 1511-1519. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1716-17.2017
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral, & Brain Sciences*, 24, 87-114. https://doi.org/10.1017/S0140525X01003922
- Hollingworth, A., & Luck, S. J. (2008). An overview of visual memory. In S. J. Luck & A. Hollingworth (Eds.), *Visual Memory* (pp. 3-8). Oxford University Press.
- Goodman, K. S. (1996). *On reading*. Heinemann.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterliklerine Dair Görüşlerinin Pedagojik Alan Bilgisi Yoluyla İncelenmesi

Başak Karakoç Öztürk

Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenmeyi ve öğretim çıktılarına etkileyen önemli öğelerden biri öğretmenin taşıdığı özelliklerdir. Türkçe derslerinin niteliği de Türkçe öğretimine katkı sağlayan ve etkili bir şekilde yön veren öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerle doğrudan ilişkilidir. Türkçe öğretmenlerinin; alan bilgisine sahip olacak şekilde ve bunu öğrencilere öğretebilecek bilgi, beceri ve donanımla birlikte yetiştirilmeleri önem taşımaktadır. Nitekim güçlü bir alan bilgisine sahip olan ve bu bilgi temellerini kullanarak öğretimle ilgili etkili ve güvenilir kararlar alan öğretmenler yetiştirmek çağdaş toplumlarda giderek daha büyük bir anlam taşımaktadır (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bilgilerini tanımlamak ve belgelendirmek önemlidir ancak bunu yapmak bir o kadar da zordur (Berry, Loughran, & Van Driel, 2008). Çünkü iyi düzeyde alan bilgisine sahip olmak, o konuyu iyi öğretmeyi her zaman garanti etmediği için donanımlı alan uzmanlarını öğretmen olarak görevlendirmek, dil eğitiminin kalitesindeki problemleri ortadan kaldırmaya yetmemektedir. Çünkü iyi bir öğretmen olmak; iyi bir alan bilgisine sahip olmaktan çok daha fazlasını gerektirmektedir (Kind, 2009).

Bir öğretmenin alan bilgisi, pedagoji bilgisi, inançları, özgüveni, öğretim becerileri, öğrenme ve öğretmeye bakış açısı öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Guo, 2007). Borg (2006), dil öğretmenlerinin konunun doğası, öğretimin içeriği, yüksek enerji gerektirmesi, yöntem bilgisi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri bakımından ayırt edici niteliklere sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Brosh (1996) da etkili bir dil öğretmenin gerekli niteliklerini tespit ettiği araştırmasında söz konusu özelliklerden birincisinin pedagojik alan bilgisi (PAB) olduğunu saptamış ve hedef dile hâkimiyetin oldukça önemli olduğunun altını çizmiştir.

Öğretmenleri diğer alan uzmanlarından ayıran bilgilerle, konu alanının öğretimine özel bir bilgi türünü yansıtan, PAB terimi ilk defa Shulman (1986) tarafından kullanılmıştır. PAB, öğretmenin sahip olduğu bilgi türlerinin bir boyutu olarak konuyu öğrenciler için anlaşılır hâle getirme yolları olarak tanımlanmıştır. Belirli bir içeriğin nasıl düzenlendiği ve öğrencilere nasıl sunulduğu, farklı ilgili ve yeteneklerdeki öğrenciler için nasıl uyarlandığı ve öğretimde nasıl sunulduğu ile ilgili alan ve pedagoji karışımını temsil etmektedir (Shulman, 1987).

Shulman (1986) pedagojik alan bilgisine yönelik bir model geliştirmiş, bu modelde öğretmen bilgilerinin üç kategoride ele alınabileceğini belirtmiştir. Bunlar alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve öğretim programı ile ilgili bilgidir. Tamir (1988), Shulman'ın PAB modelinden farklı olarak PAB'a değerlendirme boyutunu da eklemiştir. Grossman (1990) ise modelinde konu alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve bağlam bilgisini öğretmen bilgisinin dört temel alanı olarak belirlemiştir. Magnusson vd. (1999) tarafından geliştirilen modelde ise PAB konu alan bilgisinin, pedagojik bilginin ve bağlam bilgisinin dönüşümünün bir sonucu olarak tanımlanmış; oryantasyon, öğretim programı bilgisi, yöntem bilgisi, öğrenci bilgisi ve değerlendirme bilgisi olmak üzere beş bileşenden oluştuğu ifade edilmiştir. Bu model aynı zamanda öğretmen eğitimi programlarında üzerinde durulması gereken öğeleri ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki bilgi türleri arasında oldukça önemli kabul edilen PAB'ın ne olduğunun aydınlanması gerekmektedir. PAB'ın yeterince anlaşılması öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi için de yeni olanakların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. PAB üzerinde çalışıldığında ve öğretmen eğitim programının merkezine yerleştirildiğinde bir öğretmende bulunması gereken bilgiler ve beceriler daha anlaşılabilir hâle gelecek, bu bilgi ve becerileri geliştirebilmek mümkün olacaktır (Kind, 2009). Türkçe eğitimi alanında da hem alan bilgisi hem de pedagojik bilgi açısından nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda henüz bu yolun başında olan, öğretmenlik uygulamasını deneyimleyerek kendi pedagojik alan bilgisine yönelik bakış açısı edinmiş Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin nitelikli bir Türkçe öğretmenin hangi özelliklere sahip olacağı ve iyi bir Türkçe öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin anlaşılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü pedagojik alan bilgisi, etkili bir öğretimin en önemli parçasıdır (Magnusson vd., 1999). PAB'a yönelik olarak matematik eğitimi (Işık, 2021; Bahar, 2019), kimya eğitimi (Akin, 2017), fen eğitimi (Tıraş, 2019) gibi farklı alanlardaki öğretmen adaylarıyla araştırmalar yapılmış ancak Türkçe eğitimi alanında bu açıdan eksiklik olduğu saptanmıştır. Bu önem ve gerekçeden yola çıkarak yapılan araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgilerine yönelik görüşlerini saptamaktır.

Yöntem

Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri birebir görüşmelerle derinlemesine inceleneceğinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında göz önünde bulundurulacak ölçüt araştırmacı tarafından belirlenmiş, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayı olmalarına dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarının dördüncü sınıftan seçilme nedeni şekil bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi ve metin bilgisi gibi temel gramer derslerini; özel öğretim yöntemleri ile Türkçe öğretim programlarına yönelik dersleri almaları ve öğretmenlik uygulamasını tamamlamış olmalarıdır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının belirlenmesinde görüşme yapmayı kabul etme ve araştırmaya katılmaya istekli olma da göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda 12 Türkçe öğretmeni adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken Magnusson vd. (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmaya temel olan PAB modelinin bileşenleri dikkate alınmıştır. Dolayısıyla oryantasyon, öğretim programı bilgisi, yöntem bilgisi, öğrenci bilgisi ve değerlendirme bilgisine yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış, uzman görüşüne sunulmuş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda forma son şekli verilerek veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış, araştırmacı ve araştırmacı dışında bir uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar temel alınan PAB modelinin bileşenlerine, görüşme sorularına ve Türkçe alan eğitimi terminolojisine uygun olarak temalara ve alt temalara göre kodlanmış, temalar altında her bir kodun ifade edilme sıklığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının PAB modelinin ilk bileşeni olan oryantasyona yönelik Türkçe öğretimine ilişkin bakış açıları incelenmiş, öğretmen adaylarının çoğunun dil becerilerini geliştirmeye odaklı ve yazma kaygısı, okur öz yeterlik inancı, tutum gibi duyuşsal özellikleri dikkate alan, yeniliğe açık, sanatla iç içe bir Türkçe öğretimi olması gerektiğini düşündükleri; az sayıda öğretmen adayının dil kurallarının aktarılmasına dayalı bir Türkçe öğretimi anlayışını benimsediği saptanmıştır. Bununla birlikte derslerine girecekleri öğrencilerin Türkçe derslerinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanmaları gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının PAB'ın öğrenci bilgisi bileşenine yönelik görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde bireysel farklılıkların önemli olduğunu düşündükleri, öğrencilerin derste zorluk yaşayıp yaşamadıklarını anlayabileceklerini ve bu zorlukları hangi yollarla gidermeye çalışacaklarını ifade ettikleri görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının PAB modelinin yöntem bilgisi boyutunda tüm dil becerilerinin doğasına uygun, farklı yöntemlerden bahsettikleri; yöntem çeşitliliğinin benimsedikleri saptanmıştır. Ancak bazı öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde buna uygun uygulamalar yapılmadığını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının, Türkçe öğretim programının amacı, olumlu ve olumsuz yönleri, programdan yararlanma durumları hakkındaki görüşleri de araştırma sonucunda elde edilen bulgulardandır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının PAB'ın değerlendirme bileşenine yönelik görüşleri de saptanmış, araştırma sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, pedagojik alan bilgisi, Türkçe öğretmeni adayları

Kaynakça

- Akın, F. N. (2017). *Deneyimli ve deneyimsiz kimya öğretmenlerinin reaksiyon hızı ve kimyasal denge konularında pedagojik alan bilgisi bileşenleri arasındaki etkileşimin doğası*. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bahar, G. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının oran ve orantı konusunda sahip oldukları alan bilgisinin ve pedagojik alan bilgisinin ölçülmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Berry, A., Loughran, L., & Van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1271-1279.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10 (1), 3-31.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. D. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 125-136.
- Grossman, P., Schoenfeld, A. H., & Lee, C. (2005). Teaching subject matter. In L. DarlingHammond & J. D. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 201-231). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Guo, C-J. (2007). Issues in science learning: An international perspective. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 227-256). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Işık, B. B. (2021). *Türkiye'de matematik eğitimi alanında pedagojik alan bilgisi (PAB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) çalışmalarının betimsel içerik analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45 (2), 169-204.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 99-110.
- Tıraş, İ. (2017). *Deneyimli fen bilimleri öğretmenlerinin ekosistemlerin öğretimine ilişkin konuya özel pedagojik alan bilgisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

İlkokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Doğal Yaklaşım Uygulamaları

Seyit Yayla
Anadolu Üniversitesi

Ş. Dilek Belet Boyacı
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, bireyin doğduğu ve yaşadığı ortamdaki beceri, tutum, kültürel değerlerin de olduğu olumlu davranışları içeren kazanımlar bütünüdür. Bu eğitimle birlikte birey topluma uyum sağlayabilir ve bu şekilde kendisini ve toplumunu temsil eder, bilgi ve becerisiyle yaşadığı topluma katkı sağlar. Bu kazanılan beceriler de, bireylerin toplumlarının ve ülkelerinin gelecekteki varoluşunu etkileyen etmenleri oluşturur. Eğitim seviyesi ve eğitimin kazanım şekli birbirini çevreleyen ve destekleyen unsurlar olur. (MEB, 2018). Öğrenen kişi olarak insanın merkezinde olduğu örgün eğitimin ilk ve önemli bir basamağını oluşturan ilkökul, daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması ve bu basamakta edinilen bilgi ve becerilerin bireylerin daha sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi bakımından önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca ilkökul, bireylerin kendilerini çok yönlü olarak gerçekleştirmesini ve ülkenin kalkınmasını sağlaması, toplumun kültürel birikimi ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılması yoluyla toplumun sürekliliğine katkıda bulunması ve bireylere temel bilgi, beceri ve davranışlar kazandırarak toplumun sosyal ve kültürel düzeyini yükseltmesi bakımından da önemli bir eğitim basamağıdır. İlkokul basamağında bireylerin gelişen ve hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmelerine yönelik 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına dönük uygulamalardan biri de yabancı dil öğretimidir. İlkokulda yabancı dil öğretimi, çocukların ilerleyen süreçlerde yaşamlarına olumlu katkı sağlayacağı gibi; çocuklar bu dönemde öğrenmeye daha açık olmaları açısından da oldukça uygundur. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda, çocukların dil öğrenmede yetişkinlere göre daha iyi olduğu görülmüştür (Taylor 1974; Cameron, 2003, akt, Süer, 2014). Ayrıca yabancı dil öğretimine ilkökullarda başlanmasının yararları, nicel ve nitel çalışmalarla desteklenmiştir (Durukafa, 2020; Günday, 2013). Çocuklara yabancı dil öğretiminde de 4 temel becerinin her birinin bireye katkısı dile hakim olması açısından tamamlayıcı niteliktedir. Bu becerilerden birisi eksik olduğunda bireyin dil eğitimi de eksik kalmış olur. Bunlardan birisi olan dil öğretiminde konuşma becerisinin önemine Aktaş ve İşigüzel şöyle değinir: “Yabancı dil öğretiminin önemli amaçlarından biri öğrencinin hedef dilde kendisini sözlü olarak ifade edebilmesidir. Bir dili bilip bilmediğimiz çoğu zaman o dili ne ölçüde konuşabildiğimize bağlıdır (Aktaş ve İşigüzel, 2013, s.39)”. Türkiye gibi ülkelerde maalesef konuşma becerisinin kazandırılması tam anlamıyla hedefine ulaşmaktan uzak kalmaktadır. Bu şekilde gramer bilgisine sahip olabilen birey yabancı dilde konuşmaktan çekinmektedir ve bu da onun o dili sevmesini engelleyebilmektedir. Çünkü, birey kendisini o dilde konuşamayınca rahatsız ve huzursuz hissetmektedir. Derste konuşma becerisi üzerine alıştırmalar geldiğinde sıkılabilmektedir. Birçok öğrencinin yabancı dile karşı olumsuz bakış açısı ve yapabileceğine inanamaması bu sebepten oluşmaktadır. Bunun için çocuğun derste rahatça konuşabilmesi ve dersten çekinmemesi, severek öğrenmesi önemlidir. Bunun için de İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesinde konuşma becerisi üzerine yeni buluşlar ve çözüm yolları bulunmaya çalışılmaktadır. Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik doğal yaklaşım uygulamaları bunlardan birisidir. Taştekin (2019)’e göre, doğal yaklaşım konuşma becerisinin gelişmesi için çok önemli bir yere sahiptir. Özden (2019)’da Türkiye’de yurt dışındaki konuşma ortamlarının olmadığından bahsetmektedir. Doğal yaklaşımı uygulayabilmek için, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları destekleyecek materyal zenginliğinin sınıfta olması önemlidir. Bu konuya Bekleyen şu şekilde değinir: “Doğal Yaklaşımda öğretim materyallerinin başlıca işlevi, sınıfta öğrenciler arasında gerçek iletişimi sağlamak, etkinlikleri daha anlamlı hale getirmek, genel olarak ikinci dilin ve sınıfta girdinin anlaşılabilir hale getirilmesine yardımcı olmaktır (Bekleyen, 2015, s.176)”. Bu bağlamda, doğal yaklaşıma uygun bir sınıf ortamı oluşturulmuştur.

Yöntem

İngilizce dersinde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde doğal yaklaşım uygulamalarının etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma karma desenle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının veya kavramlarının birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılması veya harmanlanmasıdır (Creswell ve Plano Clark 2006; Creswell, 2009; Johnson wd., 2007). Karma yöntemde amaç, araştırma sorusunu genişleterek açıklamak ve açıklama yaparken hem nitel hem de nicel yöntemi bir arada kullanmaktır (Creswell, 2009). Karma yöntemin araştırması, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dâhil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemlerini kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma olarak tanımlanmıştır (Tashakkori ve Creswell, 2007). İlkokul 4. sınıflarda yapılan bu uygulamada; deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 17 öğrenci yer almıştır. Doğal

yaklaşımaya dayalı yapılan bu uygulama 12 hafta (24 ders saati) sürmüştür. Çalışmanın öncesinde ön test, çalışmanın sonrasında da son test yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde İlkokul Öğrencilerine Yönelik İngilizce Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile oluşan doğal yaklaşım sürecine yönelik elde edilen ön-test ve son-test puanları kullanılmıştır. Uygulamanın etkinliğinde (normallik varsayımları sağlansaydı) eşleştirilmiş t-testi ile (Nonparametrik eşleniği Wilcoxon İşaret Sıraları Testi) elde edilecekti, deney ve kontrol gruplarının farklılaşmasından dolayı bağımsız örneklem t-testi (Nonparametrik eşleniği Mann Whitney U Testi) ile tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizi öğrenci ve öğretmen görüşleriyle sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin konuşma becerilerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu ön testleri normal bir okul sınıfı ortamında uygulanmıştır. Kontrol grubu son testi yine aynı sınıfta yapılmıştır, deney grubu son testi ise uygulamanın yapıldığı doğal yaklaşım konuşma becerisine uygun bir şekilde hazırlanan sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulama sınıfında çocukların kafe, manav, eczane, seyahat acentesi gibi konuşma ortamlarında İngilizce konuşma becerilerini gerçeğe yakın bir ortamda geliştirdikleri görülmüştür. Nicel veri sonuçlarıyla bu gelişme tespit edilmiştir. Nitel verilerin sonuçlarına göre de; hem öğrencilerin hem de İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin uygulamaya yönelik olumlu görüşleri olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, konuşma becerisi, doğal yaklaşım

Kaynakça

- Aktaş, T. & İşigüzel, B. (2013). *Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi kuram ve uygulama*, Ankara, Nevşehir Üniversitesi Yayınları
- Bekleyen, N. (2015). *Dil öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları
- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*, (Çev.M.Sözbiliri), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, USA: Sage.
- Durukafa, G., & Durukafa, M. (2020). İlköğretimde yabancı dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme programı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2000):57-60 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11136/133203>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe öğretim programı*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özden, Ö. (2019). *Avusturya ve Türkiye'deki devlet okullarında 5. sınıf derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerilerini öğretme açısından uygulamalarındaki ve inançlarındaki benzerlikler ve farklılıklar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Süer, S. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taştekin, K. (2019). *Doğal yaklaşımda yabancı dil öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kavramsal Kargaşanın Çıkmazında Kültürlerarasılık Sorunsalı

Çiğdem Kurt
Galatasaray Üniversitesi

Problem Durumu

Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve kültüre dair daha birçok kavramlara alanyazında bakıldığında ön/son eklerin ötesinde derin yapıda birbirine benzeşip ayrıştığı noktalar bulunmaktadır. Bu sonuncusu (kültürlerarasılık) üzerinde alanyazında yazımına (Kültürlerarasılık/kültürler arasılık?) değin farklı alanlara ve disiplinlere göre değişen sayısız kavramlar ve tanımlamalarla ulusal ve uluslararası planda ortak bir uzlaşının olmadığı bir kavramsal belirsizliğin varlığını sürdürdüğünde görülmektedir: “Kültürlerarasılığı tanımlamak için birçok kavram kullanılmaktadır: [...] uluslararası beceri, evrensel vatandaşlık, kültürlerarası etkililik, kültürel zekâ, kültürlerarası zekâ ya da kültürlerarası duyarlılık bunlardan sadece birkaçıdır.” (Deardorff, 2015b, s.141).

Tüm bu kavramsal çıkmazların eşliğinde, kültürlerarasılığın tanımına yönelik alanyazında ilk kapsamlı araştırmalara yönelik Deardorff vd.’ne göre kültürlerarası becerinin kilit bir unsuru başkalarının bakış açılarından görmekte, kavramsal bir uzlaşıdan ziyade aynı çerçeveye hizmet eden birçok kavramın kullanıldığının farkına vararak alanyazındaki muğlak terimlerin ötesinde anlamlı ve somut uygulamalara geçebilmek için bu terimlerin nasıl tanımlandığı, hangi çerçevenin kullanıldığı ve ilgili disipline göre nasıl uygulamaya konduğunun izlerini çeşitli perspektiften sürecekle daha çok araştırmanın zorunlu hale geldiği önemle vurgulanmaktadır (Deardorff, 2006; 2009; 2015a, s.4 ; 2015b, s.141; Berardo, Deardorff ve Trompenaars, 2012, s.5). Bu sebeple, alanyazında kültüre dair yapılan bu terimlerin tanımlamalarının çelişkili olmasından çok tamamlayıcılığı üzerinde durarak yüksek öğretimde daha fazla kavramsal netlik için daha çok araştırmaya hala ihtiyaç duyulduğunun altı önemle çizilmiştir (Leask, 2015, s.63).

Alanyazında söz konusu kavramsal kargaşa üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında; Deardorff’un (2006) çalışmasında uluslararası bir uzlaşıdan ziyade sadece Amerika Birleşik Devletleri bağlamında kültürlerarası iletişim becerisinin kavramsal tanımında bir uzlaşı sağlanırken Rathje (2007) ise kültürlerarası iletişim becerisinin kavramsal sorunsalını Alman çerçevesince tartışmıştır. Başol (2017) coğrafi olarak dağınık ve kültürel olarak çeşitli öğrenciler için kültürlerarası iletişim becerisini yeniden tanımlayıp kavramsallaştırarak kültürlerarası perspektiften yeni bir çerçeve oluşturmaya çalışırken Kurt (2018) Türk yüksek öğretiminde yabancı dil Almanca, İngilizce, Fransızca öğretmen eğitimi programlarındaki öğretmen eğitimcilerinin tanımları çerçevesinde kültürlerarası iletişim becerisini sorguladığı çalışmasında da alandaki söz konusu kavramsal kargaşa üzerine dikkat çekilmiştir.

Dolayısıyla, kültürlerarası iletişim becerisinin tanımına dair süregelen kavramsal kargaşa hala çözümlenmeyi bekleyen bir sorunsaldır. Bu çalışmayla da Türk yüksek öğretimde farklı alan ve disiplinlerdeki öğrencilerin “kültürlerarasılık” kavramının küresel veya evrensel ölçekte bir tanımlamasından ziyade söz konusu tanımlamalarının altında yatan seslerden ve bakış açılarından hareketle kültürlerarası iletişim becerisinin kavramsal çerçevesinin çeşitli alanlar ve disiplinlerce izlerini sürmek amaçlanmıştır. Böylelikle, Türkiye’de geleceğin kültürlerarası arabulucu ve konusurları olarak öğrencilerin “kültürlerarasılık” teriminden kasıtlı göndergede bulunduğu göstergeler doğrultusunda tanımsal kavramsal çerçeve gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, bu çalışmanın yüksek öğretimde birçok farklı alan ve disiplinlerdeki çalışmalara kuram ve uygulamada ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, içerisinde tek bir analiz birimi (‘kültürlerarasılık’ kavramının tanımı) olan birden fazla durum (farklı alan ve disiplinlerdeki öğrenciler) ele alındığı için nitel araştırma yöntemi desenlerinden bütüncül çoklu durum çalışması (Yin, 1994) kullanılmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde, her bir durumun önceden belirlenen kriterlere uygun olmasını ölçüt koşan kriter örnekleme (Miles ve Huberman, 1994, s.28) kapsamında, yüksek öğretimde farklı disiplin ve alanlarda eğitim-öğretim hayatlarında kültürlerarasılık kavramının yanı sıra mesleki terminolojiye de aşina olan araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler esas ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, yüksek öğretim kurumunda farklı disiplin ve alanlardaki öğrencilerin kültürlerarasılığın tanımına dair bir uzlaşıdan çok özellikle tanımsal kavramsal çerçevesini belirlemek amaçlandığı için yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları aracılığıyla elden edilen

veriler, tümevarımsal ve tümdengelimisel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Tümevarımcı içerik analizi, “Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Verilerin geçerliliği ve güvenilirliği kapsamında, verilerin analizinde kültürel kimliklerine uygun kod adı verilen katılımcıların tanımlamalarından hareketle yapılan yorumlamalar katılımcıların bizzat onamına sunulurken yapılan bu kavramsal tanımlamalardan hareketle elde edilen her bir alana ve disipline özgü nihai tema ve alt temaların belirlenmesinde ise çeşitli disiplinlerce kültür ve bilhassa kültürlerarasılık alanında uzman öğretim üyelerinin onamına gidilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda farklı alan ve disiplinlerdeki öğrencilerce kültürlerarasılığın tek bir tanımlamasından çok bu çeşitli disiplinlere ve alanlara özgü birçok farklı tanımlamalar ışığında kültürlerarasılık kavramının tanımsal kavramsal çerçevesi gözler önüne serilmiştir. Bu birbirinden farklı gerek alan içi ve gerekse disiplinler arası tanımsal farklılıklar birçok soruyu da beraberinde getirmiştir. Nitekim, Leask’ın (2015, s.63) de derinlemesine sorguladığı soruların akabinde “konunun tanımlamasının zorluğundan çok kültürlerarası iletişim becerisinin gerçekten de ölçülebilirliğinin karmaşıklığı” dikkatleri çekmektedir. Deardorff’a (2015b, s.141) göre ise terimlerin her biri disipline özgüdür: örneğin Amerika’da mühendislikte “evrensel beceri” kullanırken sağlıkta (yerel çeşitliliğe göndergede bulunan) kültürel beceri veya iş hayatında “kültürel zekâ”, “kültürlerarası etkililik” kullanılmakta; eğitimde ise “küresel beceri”, “kültürlerarası beceri” ve bunun yanı sıra “küresel vatandaşlık” ve “küresel öğrenme” gibi daha geniş çerçevede kavramlar kullanılmaktadır. Bu sebeple kültürlerarasılığın kavramsal tanımına dair tartışmaların devam edeceği düşünülmektedir. Farklı alan ve disiplinlerdeki öğrenciler için ortak bir tanımsal kavramsal çerçeveye doğru mu? Yoksa, yaşayan bir dinamik olarak bu ortak tanımsal kavramsal çerçeveden vazgeçmeye doğru mu? Kültürlerarasılığın varılmış bir noktadan ziyade sürekli devam eden süreç olma gerçeği göz önünde bulundurulduğunda ise kültürlerarasılığın tanımsal kavramsal çerçevesine dair hala keşfedilmeyi bekleyen sesler ve bakış açılarının gün yüzüne çıkacağını öngörmek pekâlâ mümkün görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, yükseköğretim, kültürlerarası yaklaşım, kültürlerarası iletişim becerisi, kültürlerarası arabulucu

Kaynakça

- Başol, H.Ç. (2017). Yabancı dil eğitiminde kültürlerarası iletişimsel yeterliliğinin harmanlanmış öğrenme yoluyla geliştirilmesi ve uygulanması [Developing and implementing an intercultural communicative competence framework through blended learning in foreign language education context]. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Berardo, K., Deardorff, D. K., & Trompenaars, F. (Ed.). (2012). *Building cultural competence: Innovative activities and models*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D.K. (Ed.) (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. USA: SAGE Publications.
- Deardorff, D.K. (2015a). Intercultural competence: Mapping the future research agenda. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 3–5.
- Deardorff, D. K. (2015b). Intercultural competence: The key competence in the 21st century in Tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 137-147.
- Kurt, Ç. (2018). Enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères: État des lieux exploratoire dans la formation des enseignants en Turquie [Early intercultural foreign language teaching/learning: An exploration study of teacher education in Turkey]. *Unpublished doctoral dissertation*, Anadolu University, Eskişehir.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge.
- Leclercq, J. M. (2002). *Figures de l’interculturel dans l’éducation [Facets of interculturality in education]*. Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (Çev. Ed. : S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: the status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254-266. DOI: 10.2167/ laic285.0
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R.Y. (1994). *Case study research: Design and methods (4th Edition)*. Thousand Oaks: Sage Publication.

Self-regulated Learning Skills of Pre-service English Language Teachers Regarding Different Variables

Hilal Güneş

Hacettepe University

Problem

Self-regulation is a ‘dynamic’ and ‘process-oriented’ construct that emphasizes the learners’ strategic efforts to manage their own learning in accordance with specific processes and beliefs (Dörnyei & Ryan, 2015). The growing attention on self-regulation in academic environments has led to the emergence of a new term, *self-regulated learning (SRL)* (Dinsmore et. al., 2008). *SRL* refers to “an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment” (Pintrich, 2000, p. 453).

In the 21st century, it is of utmost importance to raise individuals who have the ability to construct and manage their own learning (Zimmerman, 1994). In this direction, teacher candidates are expected not only to transfer information from their teachers, but also seek ways for more information and sources, construct their own knowledge, and create opportunities for learning (Michalsky & Schecter, 2013).

Pre-service teachers who are well-developed with self-regulation strategies can choose, adapt and create new strategic approaches to achieve their learning goals. They have the ability of planning and organizing, accessing and using the necessary sources and materials, evaluating and reviewing their performance. They are also more confident and diligent in the problems they face in their academic life (Zimmerman, 1990). Because of these reasons, it is very important for pre-service teachers to have self-regulated learning skills. These skills are important not only for their own academic development, but also for transferring/teaching these skills to their students in the future.

A plethora of research was conducted on self-regulated learning skills of English language learners around the world (Chen et. al. 2019; Guo et al., 2018) and in Turkey (Adıgüzel & Orhan, 2017; İlbeği & Çeliköz, 2020).

In addition, a large quantity of studies examined the self-regulatory learning skills of pre-service teachers from different departments in Turkey (Çelik-Ercoşkun & Köse, 2014; Gömleksiz & Demiralp, 2012) and in the world (Buzza & Allinotte, 2013; Michalsky & Schechter, 2013). However, to the best of the author’s knowledge, there is a scarcity of research that examine pre-service English language teachers’ self-regulated learning skills in terms of different variables. It is believed that this research will shed light on other studies to be conducted on this issue by filling the pertinent gap in the literature.

In this framework, the purpose of this study is to investigate the self-regulated learning skills of pre-service English language teachers and determine whether these skills differ based on their gender and grade level. In line with this purpose, the following research questions will be sought throughout the study:

1. What are the self-regulated learning skills of the pre-service English language teachers?
2. Do pre-service English language teachers’ self-regulated learning skills show a significant difference according to their gender?
3. Do pre-service English language teachers’ self-regulated learning skills indicate a significant difference with regards to their grade levels?

Method

This study is a cross-sectional survey study which adopts a quantitative methodology for data collection and analysis.

The participants of the study comprise of 223 pre-service English language teachers studying at the Faculty of Education at a state university in Turkey. Participants were selected by using the convenience sampling method. 68.6% (N=153) of the participants were female and 31.4% (N=70) were male. 18.4% (N=41) of the participants were from 1st grade, 35.0% (N=78) from 2nd grade, 22.4% (N=50) from 3rd grade, 24.2% (N=54) were from 4th grade.

Data were collected through *Self-regulating Learning Skills Scale (SRLSS)* which was developed by Turan (2009). Five-point likert-type scale consists of 41 items and four sub-dimensions; which are named as (1) 'motivation and action to learning' (7 items), (2) 'planning and determining aims' (8 items), (3) 'strategy using and assessment' (19 items), and (4) 'lack of self-directedness' (7 items). All of the items in the 'lack of self-directedness' sub-dimension were negative, so they were reversed while calculating the score of the scale. Items range from "1: strongly disagree" to "5: strongly agree". To obtain sub-dimensions and total score, item scores were summed. The increase in the scores obtained from the scale means that teacher candidates have higher level of self-regulated learning skills. Cronbach alpha reliability coefficient for the whole scale was reported to be .91, while they were .88, .91, .83, .76 for the sub-dimensions respectively (Turan, 2009). In the present study, the Cronbach alpha coefficient for the whole instrument was calculated as .92, while it was .72, .88, .89, .76 for the sub-dimensions respectively.

In order to reveal pre-service English language teachers' SRL skills, descriptive statistics were calculated. To determine whether there is a statistically significant difference between the participants' SRL skills and gender, an independent samples t-test was conducted. Lastly, to detect if the participants' SRL skills differ significantly based on their grade levels (1st -4th), a one-way between-groups ANOVA test was used.

Expected Results/Outcomes

Results demonstrated that the pre-service English language teachers have a high level of SRL skills. The participants get the highest score at the 'motivation and action to learning' sub-dimension, followed by 'planning and determining aims', 'strategy using and assessment', 'lack of self-directedness'. In addition, there was a significant difference between the participants' SRL skills; females possessing slightly higher levels of SRL than males. Despite reaching a statistical significance, there was a very small effect size. Lastly, a significant difference was detected only between second and third graders, with a small effect size.

This study offers a significant opportunity to advance the understanding of SRL skills of pre-service English language teachers. It provides important clues in explaining the teacher candidates' learning/teaching behaviors during their academic life at the faculty and after they become teachers. In this respect, it can be implied that the result of the study is positive in terms of pre-service English language teachers' academic and professional life.

Keywords: English language teaching (ELT), self-regulated learning, self-regulation, teacher education, pre-service English language teachers

References

- Adıgüzel, A., & Orhan, A. (2017). The relation between English learning students' levels of self-regulation and metacognitive skills and their English academic achievements. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 115-125.
- Buzza, D., & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education Journal*, 23(1), 58-76.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Çelik-Ercoşkun, N., & Köse, E. (2014). Investigation of self-regulation and problem-solving skills of prospective elementary teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 413-428.
- Chen, X., Wang, C., & Kim, D.H. (2019). Self-regulated learning strategy profiles among English as a foreign language learners. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.540>.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Gömlüksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). An assessment of prospective teachers' views toward their self-regulated learning skills in terms of several variables. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Guo, Y., Xu, J., & Liu, X. (2018). English language learners' use of self-regulatory strategies for foreign language anxiety in China. *System*, 76, 49-61.
- İlbeği, A.S., & Çeliköz, M., (2020). Investigation of English self-efficacy beliefs of the students who are studying English at preparatory schools. *IBAD Journal of Social Sciences*, 8, 14-34.

- Michalsky, T., & Schechter, C. (2013). Preservice teachers' capacity to teach self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 60-73.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 451–502) San Diego, CA: Academic Press.
- Turan, S. (2009). *The relationship between attitudes to problem-based learning, learning skills and achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara, Turkey.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–7.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In D.H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-24). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

An Investigation into Turkish ELT Students' Intercultural Awareness

İnci Demir

Pamukkale University

Problem

Many scholars have long acknowledged the significance of including culture in foreign language learning (Alptekin, 2002; Baker, 2012; Buttjes, 1991; Byram, 1991; Byram & Feng, 2005; Halliday, 2007; Hymes, 1972; Kramsch, 1993) and addressed it from several aspects. To illustrate, Hymes (1972) and Kramsch (1993) both emphasize the importance of culture that provides the context in language relations. This context shapes the viewpoints and assumptions of the people involved in a conversation, which makes the communication process more relevant. Furthermore, Byram et al. assert that foreign language learning should embrace “intercultural competence i.e. ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (2002, p. 10). Likewise, Kramsch (1993) demonstrates that in order to communicate effectively, being aware of the cultural context of the language being spoken is essential. In other words, in today's globalized society, to comprehend foreigners and convey our ideas, intercultural awareness, as one of the components of intercultural competency, is required. Without having intercultural awareness, transmission and reception of information such as interlocutors' opinions, beliefs, values, viewpoints, aspirations, desires and motives may be hindered; and effective communication may not be attained. Therefore, culture plays a crucial role in foreign language learning and hence, English language learners must be cognizant of numerous different cultures in addition to English and American culture. Bearing all in mind, it is evident that developing intercultural awareness is a crucial part of foreign language learning. However, although several studies have been governed on intercultural awareness of English Language Teaching (ELT) teachers and pre-service ELT teachers, there have been limited number of studies conducted on ELT students' intercultural awareness in Turkey. Therefore, in an attempt to fill the gap in the field, this study sets out to investigate Turkish ELT students' perceived level of intercultural awareness since it may have major implications for both foreign language learning and teaching process and for classroom practice, as well.

232

Method

The present study is a descriptive study measuring ELT students' intercultural awareness. The study employed general screening model. According to Karasar (2009), screening models are approaches that aim to describe, as is, the characteristics of a past or present situation. They attempt to describe the event, individual or item that is the subject of the study according to its own inherent conditions” (p.77).

The study was carried out at the Department of English Language Teaching, Faculty of Education, Pamukkale University. It is a state university located in the center of Denizli, Turkey.

Convenience sampling was used. The participants of the study consist of 172 undergraduate students from all grades at the Department of English Language Teaching. Out of the total number, 118 were female (68.6 %) and 54 were male (31.4 %) students. Moreover, 44 (25.6%) of the participants were 1st grade, 42 (24.4 %) were 2nd grade, 43 (25%) were 3rd grade and 43 (25%) were 4th grade students.

Two tools were implemented in the study: a background questionnaire and Intercultural Awareness Scale (ICAS). First, in the background questionnaire, participants' gender and grade were asked. Second, ICAS developed by Saka and Asma (2020) was used in order to examine ELT students' intercultural awareness. It was composed of 24 items. It was a 5-point Likert-type scale requiring participants to rate items from one to five (1=completely disagree, 2=disagree, 3=not sure, 4=agree and 5=completely agree). In Saka and Asma (2020)'s study, internal Cronbach Alpha reliability value of ICAS was .90 and in the present study, ICAS's total Cronbach Alpha reliability value was found to be .91.

The Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS Statistics 21.0 software) was used for data analysis. First, participants' gender was computed in terms of frequency and percentages. Second, participants' grade was computerized for frequency and percentages. Third, in order to check the reliability of ICAS in this study, Cronbach Alpha value was calculated. Next, descriptive statistics was run to identify the perceived level of participants' intercultural awareness in general. Then, to evaluate the perceived level of intercultural awareness among participants, descriptive statistics and frequency analysis of all the items in the scale were governed. Later, T-test was conducted to identify whether there was a significant difference between female and male participants'

intercultural awareness. Furthermore, ANOVA was administered to detect whether there was a significant difference in intercultural awareness of ELT students studying at different grades.

Expected Results/Outcomes

The first conclusion is that ELT students' perceived level of intercultural awareness was quite high ($\bar{x}=4.37$), echoing Kazazoglu and Ece (2021). The second conclusion is that the item having the highest mean is it was enjoyable for them to have friends with different cultural backgrounds, which is in contrast with the study of Altinsoy, Boyraz and Çıtak (2018) ($\bar{x}=4.70$). The third conclusion does not also show consistency with the findings of Sarıcoban and Oz (2014)'s study because in this study there is a statistically significant difference between gender types regarding nine items in the ICAS. In all nine items, female ELT students had higher scores than male ELT students. The fourth conclusion is that there is a statistically significant difference between grade types regarding six items in the ICAS. In all the items, there is a statistically significant difference between 2nd grade and 3rd grade ELT students. While 3rd grade ELT students had the highest mean scores in all the items, 2nd grade ELT students had the lowest mean scores in all the items. Also, the ranking in mean scores of all the items from highest to the lowest is consecutively : 3rd graders, 4th graders, 1st graders and 2nd graders.

Keywords: English language teaching, intercultural awareness

References

- Altinsoy, E. Boyraz, S. & Çıtak' T. (2018). Multiculturalism: Are pre-service ELT teachers ready for it? *Journal of Modern Science* 37(2):301-318. DOI:10.13166/jms/92514
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*, 56(1), 57-63. doi:10.1093/elt/56.1.57
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70. doi:10.1093/elt/ccr017.
- Buttjes, D. (1991). Mediating languages and cultures: The social and intercultural dimension restored. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 3-16). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Towards an integrated method. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 17-32). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Feng, A. (2005). Teaching and researching intercultural competence. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 911-930). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Halliday, M.A.K. (2007) *Language and education* (Vol. 9 in the Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol. 9, Ed. By J. J. Webster). London: Continuum
- Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press
- Kazazoglu, S., & Ece, E. (2021). Exploring pre-service and novice EFL teachers' intercultural sensitivity. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 15(1), 76-89.
- Saka, F.Ö., & Asma, B. (2020). A study on developing intercultural awareness scale (ICAS) and examining ELT students' intercultural awareness. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 445-461.
- Sarıcoban, A., & Oz, H. (2014). Research into pre-service English teachers' intercultural communicative competence (ICC) in Turkish context. *The Anthropologist*, 18(2), 523- 531.

Perceived Roles and Competencies of EFL Instructors in Online Learning Environments

Hilal Güneş

Hacettepe University

Müge Adnan

Muğla Sıtkı Koçman University

Problem

Although online and face to face (F2F) learning environments share a lot of common features, online education constitutes unique conditions for teaching and learning such as supporting interaction regardless of time and place, facilitating delivery of content in various formats, allowing reaching content almost everywhere and offering ‘communications-rich’ learning environment by letting synchronous or asynchronous interaction in different formats (Anderson, 2008). In parallel with these unique features, teaching and learning in online settings has resulted in new challenges, duties and commitments for all participants. Especially for online instructors, assuming new roles and developing new competencies has become quite essential to be successful (Comas-Quin, 2011; Gülbahar & Kalelioğlu, 2015; Yi, 2012). Online instructors, being at the center of online learning environments, have a critical and important starring role as the quality of online education is largely determined by their practices.

In the process of transition from F2F to online education, instructors are expected to take their new roles without refusing or reforming (Rennert & Arie, 2008). However, each instructor has a different online environment and different personality, so their roles can be reshaped or altered according to their unique conditions. Hence, assigning and expecting pre-determined roles and competencies may be considered unrealistic. In this respect, it is necessary to learn how instructors are affected by this process of transition, how they perceive their new roles and to what extent they can perform these roles along with the challenges they confront during their online teaching journey.

Aydın (2005) underlines potential nuances regarding formerly classified roles and competencies for different countries, institutions, environments or cultures. Kavrat (2013) also emphasizes that faculty members’ roles differentiate at each institution because of the administrative practices, technical background, personnel inadequacy and ineffective usage of technology by the faculty members. In Turkey, studies related to roles and competencies of online instructors are very limited (Aydın, 2005; Kavrat, 2015; Yuksel, 2009). To the best of authors’ knowledge, there is a lack of research that qualitatively examine the roles and competencies of online language instructors from the perspectives of online language instructors. Against this background, this study aims to fill this research gap by conducting a detailed exploration of this critical and hitherto underestimated area.

The main purpose of this study is to examine the roles and competencies of online EFL (English as a Foreign Language) instructors in an online learning environment through getting perceptions of online EFL instructors. To this aim, this study seeks to address following questions:

1. What are the roles and competencies of online EFL instructors from the perspectives of EFL instructors teaching online?
2. To what extent do the online EFL instructors perform these roles and competencies in their online courses?

Method

This study adopts a qualitative methodology for the collection and analysis of data and takes on case study approach. The study was carried out at Muğla Sıtkı Koçman University (MSKU), a state university in Turkey. Participants consisted of eight EFL instructors teaching Common Compulsory Basic English Course at MSKU, School of Foreign Languages. They were selected through purposive sampling method for it ensures full awareness and insight on the topic as selected sample of participants are believed to supply appropriate information about the subject (Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen, 2006). In this study, EFL instructors were selected according to their scores which they received from the online instructor certificate program (e-Tutor). From purposive sampling methods, maximum variation sampling strategy was utilized: first the scores which instructors received from e-Tutor were separated into three categories as high, medium and low. From each category, instructors were selected randomly on a voluntary basis.

Semi-structured interview was preferred for data collection as it allows formulating and asking impromptu questions when needed in addition to the previously prepared questions (Berg, 2004). Interview questions were

developed by the researcher after an extensive literature review. Questions were then checked by four experts, who are university academicians experienced in ELT, online teaching and qualitative studies. Based on the feedbacks related to content and design, second draft was prepared. Then, a pilot study was conducted with one of the EFL instructors who teaches online. After the pilot interview, ideas of the instructor were asked related to content and clarity of research questions. After this process, necessary modifications were done and final form of the interview was prepared.

After transcription of the interview recordings, content analysis was employed to analyze the data, following the steps stated in Miles and Huberman's (1994) interactive model: data reduction, data display and conclusion drawing/verification. For the content analysis, a PC-based software program, NVivo v.10, was used.

Expected Results/Outcomes

According to the findings, instructors think online education necessitates new and more demanding roles/competencies than F2F classes. The instructors indicated five roles and 20 competencies as being essential in online teaching environments. Among the roles, facilitator (n=5) role was perceived as the most important, while instructor role was performed in online classes most of the time. The most articulated competencies were delivering the content (n=8), using varied teaching methods/activities/materials (n=8), fostering interaction (n=7), attracting attention (n=7), pre-class preparation (n=7), designing instructional materials (n=7), having basic ICT skills (n=6), and integrating technology into teaching effectively (n=6).

One of the most significant findings is that there is a great difference between what is perceived as an important role or competency, and what is actually performed in online classes. The instructors indicated that because of challenges such as lack of interaction, poorness of technical and content infrastructure, ethical issues, class size, lack of faculty training, they cannot perform most of the roles and competencies that they perceive as essential. The results also uncovered that instructors do not have enough knowledge and ability to use the LMS effectively, lack knowledge about copyright issues, lack ICT skills and ability to design and develop online materials.

Key words: Online teaching and learning, roles and competencies, online teacher qualifications, online teacher training

References

- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education* (7th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Aydın, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(3), 58-80.
- Anderson T. (2008). Teaching in an online learning context. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (343-365). Edmonton, Alberta, Canada: Athabasca University Press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Comas-Quinn, A. (2011). Learning to teach online or learning to become an online teacher: An exploration of teachers' experiences in a blended learning course. *ReCALL*, 23(03), 218-232.
- Gülbahar, Y., & Kalelioğlu F. (2015). Competencies for e-instructors: How to qualify and guarantee sustainability. *Contemporary Educational Technology*, 6(2), 140-154.
- Kavrat, B. (2013). *Determination of instructors' competencies in online learning* (Unpublished master's thesis). Firat University. Elazığ.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Rennert-Ariev, P. (2008). The hidden curriculum of performance-based teacher education. *The Teachers College Record*, 110(1), 105-138.
- Yi, Z. (2012). The instructor's roles in distance education for library and information science. *Chinese Librarianship: an International Electronic Journal*, 34, 29-37.
- Yuksel, I. (2009). Instructor competencies for online courses. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1726-1729. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.305

Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Kültürel Aktarım Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

İpek Çağlar
MEB

Tacettin Özbek
MEB

Problem Durumu

Ülkemiz özellikle son 10 yılda başta Suriye olmak üzere; Afganistan, Rusya gibi ülkelerden göç almakta ve bu göçlerle beraber sosyal, siyasal, politik , sağlık , ekonomik vb. her alanda Yabancılar Türkçe Öğretimi daha da önem kazanmaktadır. Kültür, kadim gelenekler yıllarca dil aracılığı ile kuşaktan kuşağa, toplumdan topluma aktarılmıştır. Dil toplumların milli hafızası, kültürün en güçlü taşıyıcısıdır. Kaplan (2014:121)’a göre kültürün en önemli hazinelerinden birinin dil olduğu düşünülecek olursa kültürümüze ait unsurların dil ile aktarımı da önem arz etmektedir. Göçle beraber çocukların ve yetişkinlerin Türk dili ile beraber Türk kültürünü de öğrenmesi kültürel uyumu artırarak bizleri önemli bir noktaya taşıyacaktır. Yapılan bu çalışmada Yabancılar Türkçe Öğretiminde kültür aktarımı ve unsurları adına yapılmış çalışmaların Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) aracılığıyla betimlenmesi, sınıflandırılması alanyazında bu konuda çalışacak kişilere ışık tutacak dahası bu bağlamda "sık çalışılmış veya göz ardı edilmiş" detayları da ortaya koyacaktır.

Alt problemler:

- 1) Bu alanda lisansüstünde en çok hangi hangi tez derecesinde daha çok çalışıldığı
- 2) Yabancılar Türkçe Öğretimi konusunda genellikle hangi yıl aralıklarında daha çok çalışıldığı, bu alanda çalışmalara hangi dönemlerde daha sık veya daha az rastlanıldığı
- 3) Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında verilen eğitimlerde öğretim setleri olarak en çok hangi yayınların kullanıldığı
- 4) Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların daha çok hangi dil seviyeleri üzerinde yoğunlaştığı
- 5) Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında lisansüstü yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun hangi alanlarda ve konularda yapıldığı
- 6) Yabancılar Türkçe Öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında belirtilen kültür aktarımı unsurlarının hangi noktaları üzerinde daha çok çalışıldığı, hangi öğelerinin ise daha çok ihmal edildiği hususu
- 7) Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmalarda genellikle hangi yükseköğretim kurumlarının ve ana bilim dallarının çalışmalarına rastlanıldığı
- 8) Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının Türkçenin 4 temel dil becerilerinden daha çok hangileri üzerinde yoğunlaştığı, hangi alanların daha çok ihmal edilip hangi beceri alanında daha az çalışmaya erişildiği

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu doğrultuda Ulusal Tez Merkezi sayfası olan YÖKTEZ 'de doküman incelemesi yapılarak Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel aktarım ile ilgili hazırlanmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Betimsel araştırma, belirli bir alandaki durumu olabildiğince ayrıntılı şekilde tanımlayan çalışmalara denir (Büyüköztürk, 2014:22).

Örneklem Araştırmanın örneklemini Ulusal Tez Merkezi olan YÖKTEZ 'de ulaşılabilen yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel aktarım ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak lisansüstü tezleri tespit etmek için Ulusal Tez Merkezi YÖKTEZ 'de “ kültür, kültür aktarımı, kültürel aktarım, yabancılar Türkçe öğretimi , Türkçe öğretim setleri, Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ” kavramları ile arama yapılmıştır. Ulusal Tez Merkezi YÖKTEZ’de yapılan bu arama sonucunda “kültür” kavramı ile ilgili görüntülenen 2000 bin lisansüstü tez “ yabancılar Türkçe öğretimi” kavramı ile ilgili 145 lisansüstü tez, “ kültür aktarımı ” ile ilgili yapılan aramada 47 lisansüstü tez son olarak “kültürel aktarım” kavramı ile ilgili aramada ise 15 lisansüstü tez taranmıştır. Tespit edilen bu tezler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında belirtilen kültür aktarımı başlıkları altındaki unsurlarına göre belirlenmiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında belirlenmiş

olan kültür aktarımı unsurlarına göre aratılan bu tezler yapıldıkları yıllara, ana bilim dalına, tez derecesine, yöntemine ve çalışma gruplarına göre tasnif edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Türkçe Öğretiminde kültürel aktarım için belirlediği öğeler kıstas alınarak "kültür aktarımı" hususunda yapılmış lisansüstü tezler Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) taranarak tez adı, derecesi,yılı, yöntemi ve ana bilim dalına göre tasnifi sağlanmış; bu alandaki çalışmalar betimlenmiştir.İlk bulgularda kültür aktarımı hususunda daha çok "Türk eserlerini uyarlama ve sadeleştirme" çalışmalarının sıklığı göze çarpmıştır. Ayrıca dil seviyeleri olarak daha çok A2 ve B1 düzeylerinde çalışılmış; öğretim seti ve ders kitapları olarak en çok Gazi, İstanbul, Hitit ve Yunus Emre setleri ile çalışıldığı tespit edilmiştir.Bu alanda en çok Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında çalışılmış olduğu görülse de Yabancılar Türkçe Öğretimi adına Halkla İlişkiler ve Tanıtımı Ana Bilim Dalı gibi bölümlerde yapılmış olan çalışmalara da rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, kültür aktarımı, Türkçe öğretimi setleri

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, M. (2014). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları .
- Gülle, Z. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımının başka bir boyutu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Bayraktar, F.B (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde faydalanılan kitapların kültürel unsurların aktarımı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara .
- Kutlu, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Peyami Safa'nın öykülerinin A2 seviyesine uyarlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi .Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara .
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara .
- Özdin, A. (2020). *Türk masallarının yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . Konya

Age Factor in Foreign Language Acquisition

Firuz Ibrahimova

MEB

Problem

Throughout the process of a certain foreign language acquisition a learner may be affected by many factors in a good or bad way. One of the main factors that influence learners' success is claimed to be their age. This research displays how the age factor affects the acquisition of any foreign language and portrays the advantages of each age group in foreign language acquisition. In order to find the answers to the questions of this research paper, studies from recognized researchers have been addressed. To start with, the role of age in the production of errors has been discussed through two of the most important theories in the second language acquisition field: Krashen's Monitor Model and Selinker's Interlanguage Theory.

On the other hand, different topics on the correction of errors and its effectivity have also been discussed, making a clear distinction on the age of the learner; adults versus children dichotomy. According to Lenneberg, some adolescents or adults who start to learn foreign language would fail to achieve language fluency, while children who were exposed to the same language at their early age seem to be proficient like a native speaker. In addition, language environments play an inevitable role when language learners start foreign language acquisition. This hypothesis can be supported by Singleton and Ryan's idea, by saying that children seem to be involved in an efficient way to acquire the new language when set in the foreign language. On the other hand, the adolescents or adults would experience some great difficulties in acquiring a new language and maintaining the trace of foreignness. To examine this hypothesis and check the importance of age in a foreign language acquisition are the main goals of this article. Additionally, other factors besides age that have a great impact on any foreign language acquisition are also mentioned in this study.

Method

To answer the research questions of this article the participants will be divided into three groups: children aged 10 to 12, adolescents aged 17 to 20, and adult learners aged over 23. In total 15 students will be interviewed. Additionally, over 10 foreign language teachers will be given a survey to get to know their perspectives on this field. All the findings will be checked and added to the research paper.

As the age-related factors are regarded as the determining factor to young learner as well as the older learner's foreign language acquisition, it emerges some controversies to question how to attract language learners' attention to use foreign language with interest and positive attitude. Teaching materials, teachers' teaching method and teachers' beliefs and attitudes also play an important role on learners' foreign language acquisition. Therefore teacher participants will be asked questions like what kinds of strategies they use enable their students to acquire the certain language more effectively and successfully.

Another reason of the advantages of an early start to learn a foreign language is that time might let the learner to access language awareness and other important qualities earlier, which could help the learner develop their identity, as well.

Expected Results/Outcomes

There are some discussions by the researchers that age as an affective factor that brings about different performance stages in second language learning. As most experts also agree that individual learners learn differently depending on many variables like learning opportunities, the motivation to learn, individual differences and learning styles in second language acquisition. The age does play an important role in foreign language acquisition. However learners from the same age group may perform differently.

Keywords: age factor, language anxiety, acquisition

References

Ellis, R. (1986). *Understanding of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ekstrand, L. (1976). Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. In S. Krashen, R. Scarcella and M. Long (eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krashen, S, Long, M., & Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573–82
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: the age factor*. UK: Multilingual Matters.
- Scovel, T. (1988). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223.
- Snow, C. & Marian, H. (1978). The critical age for SLA: evidence from second language learning. *Child Development*, 49: 1114–1128.
- Snow, C. (2002). Second language learners and understanding the brain. In A. M. Galaburda, S. M. Kosslyn, and Y. Christen (eds.), *The Languages of the Brain*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 151-165.

Analysis of Postgraduate Thesis Studies in the Field of English Medium Instruction in Turkey

Mehmet Birgün

Kütahya Sağlık Bilimleri University

Problem

Nowadays, it is seen that there is an increase in the number of scientific studies conducted in parallel with the developments we see in the field of English Medium Instruction. This increase focuses on the evaluation of the scientific qualities of these studies as well as the content of the studies. All countries examine and evaluate their own education systems in order to train the manpower to meet the needs of the ever-changing world. The activities carried out in this examination and evaluation process cause different developments in the field of education. The scientists who have led to the emergence of all these developments share their contributions to the field with all the people of the world through scientific research (Şahin et al., 2013).

Postgraduate education is the highest level of education that can be taken, which allows the student who has a bachelor's degree or a bachelor's degree to specialize in the field of interest by completing a master's or doctorate education. In the realization of postgraduate studies, it is of great importance to make and develop programs for the needs of the country and to train teaching staff who will carry out these programs (Coşkun et al., 2014).

Having information about the content of graduate studies conducted in the branches of science in universities will both shed light on the way scientists progress and give information about how the related branch of science has developed (Üstüner & Cömert, 2008).

A large number of higher education institutions in Turkey are shifting their medium of instruction policy from Turkish to English. This shift to English as a Medium of Instruction (EMI) has the potential for disruption and changes in its implementation. With the understanding of the importance of EMI more and more each year, researches have increased rapidly. In addition to research carried out in the form of observations and scientific articles, postgraduate thesis studies conducted in the field of EMI in Turkey also contribute greatly to the field. There have been some research studies aiming to measure student achievement for language development and comprehension of content and the learners' and lecturers' perspectives on EMI. However, an examination of those dissertations regarding the identification of trend in the field of EMI has yet to be sought. The aim of this research is to examine the master's and doctoral theses based on English Medium Instruction (EMI) in Turkey and to reveal the trend in this field.

Method

In the research, document review and content analysis techniques from qualitative research methods were used. Content analysis is simply defined as the process of analysis and reporting written, verbal and visual data and includes systematic procedures for examining and validating the data set (Cohen et al., 2007). Furthermore, content analysis is defined as bringing together similar data in the light of certain concepts and themes and arranging them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2011). In content analysis, after the texts are arranged, they are classified, compared and theoretical inferences are made from the texts (Cohen, 2007). The aim in content analysis is to reach a comprehensively summarized definition of the phenomenon. As a result of the analysis, concepts, categories and the relations between them are reached. This method allows the researcher to test theoretical issues to make the data more understandable (Cavanagh, 1997). Content analysis, which reveals previously unclear themes and dimensions, requires in-depth analysis of data. For this reason, it is necessary to conceptualize the collected data first, then organize it logically according to the emerging concepts and determine the themes that explain the data accordingly (Yıldırım & Şimşek, 2011). With this research, postgraduate theses written between 2002 - 2022 in the field of EMI in Turkey were downloaded from the National Thesis Center of the Higher Education Institution and analyzed according to the determined criteria. For this reason, descriptive survey model was used since scanning models are a model that describes a past or present situation as it exists (Karasar 2014).

Expected Results/Outcomes

The data obtained will be interpreted according to frequency and displayed from time to time using tables and graphs. It is thought that the majority of the studies in the research will be master's thesis, quantitative studies are preferred more and qualitative studies are few, the subject area where the applications are made is science and technology, the studies with university students are intense and the studies with teachers will be few. It is thought that there will be studies in which data collection tools such as scales/surveys are used extensively. In addition, it is thought that parametric tests (t-test, Anova, Ancova) are used more as statistical methods in studies, non-parametric tests are used in a small number, and studies are centered around perceptions. Various suggestions regarding EMI instruction, EMI pedagogy and language proficiency in EMI course delivery will be made in line with the results obtained.

Keywords: English Medium Instruction, EMI, perceptions, language proficiency, instructional pedagogy

References

- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5-16. DOI: 10.7748/nr.4.3.5.s2
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). Routledge.
- Cohen, L. (2007). Experiments, quasi-experiments, single-case research and meta-analysis. In L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education* (pp. 272–296). Abingdon: Routledge.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın, 26. Baskı
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.
- Üstüner, M., & Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 497-515.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. [Qualitative research methods in the social sciences.] Ankara: Seçkin Yayıncılık.

English Bazaar

Gamze Argit

MEB

Problem

The necessity of foreign language education may not be denied as communication has become fast with the help of technological developments. Foreign language learning is a need to keep up with the changes and improvements in modern life. In some situations, it may be a must in daily life, at school, or while practicing a profession. Foreign language may also be needed in many different occupations. Many people may want to learn a foreign language as a necessity in their job while a great number may also want to learn it to learn new cultures, to communicate with people from different countries, to follow the innovations in the world or just for fun. Many different ways to learn and teach a foreign language have been developed so far. Many different approaches may have been discussed or tried in recent years. It can be said that traditional methods may have been replaced with modern ones over time. However, people may still be trying to find ways to learn a foreign language and the research on the topic may be continuing. According to the researchers, educators, or writers, teaching and learning four skills during the foreign language education process is so important. Many of them expressed their opinions that listening is vital (Wilson & Conyers, 2014), speaking, writing, and reading are so essential (Egan, Kathleen B., 1999; Leong & Ahmadi, 2017; Mohammad & Hazarika, 2016; Anh, 2019) and vocabulary and grammar are indispensable (Lessard-Clouston, 2013; Wang, 2010; Rossiter, 2021; Pachina, 2019) in foreign language education. However, foreign language teaching and learning processes may sometimes become hard for both learners and teachers. Some interesting, enjoyable, and effective methods, techniques, and materials should be integrated into the process to make the learners motivated for the classes. It can be said that one of the best ways may be to create real-life situations for learners.

Method

To find out some solutions to the matters explained in the “Problem” part, an activity named “English Bazaar” was organized twice a year in the 2021-2022 Academic Year with the participation of the learners as a part of eTwinning Club activity that was formally placed in the curriculum. The project aimed to teach a foreign language by creating real-life situations. There was also a game stand in the activity so it may be clearly said that the game-based method was a part of the activity. CLIL may also be seen as a part of the project as the CLIL method can be adapted to many different topics in different ways. The participants also created posters, slogans, or visuals before the activity so it may be said that the activity served to teach aesthetic skills, digital skills, and handcraft skills. In the activity, the participants were provided the chance to practice different skills in foreign language education. The whole school members were supposed to join the activity, and it was a must for all participants to use the target language for communication. For the activity, a bazaar area was founded in the school garden. There were stands including real foods and beverages prepared for the activity to provide authenticity. Necessary vocabulary items, structures, phrases, grammar subjects, and rules were provided for participants both in worksheets and posters form and they were presented in the bazaar area. During the process, participants did shopping by using vocabulary items or phrases provided before in the target language.

Expected Results/Outcomes

In the activity, 50 vocabulary items and 50 phrases were tried to be taught in about 40 minutes, which is quite a number when compared to the number of words and phrases that can be taught in 40-minute lessons. It was also observed that the participants were self-confident and felt free as the concern was not on the language itself. According to the feedback of participants, using language in real-life situations provided autonomy and fluency for participants as there was a need to hurry because of the queue while shopping. Creating real-life situations may also be so helpful to support long-life learning. The participants also expressed that they had a chance to practice different skills at the same time in a natural way. This activity has also been placed in the eTwinning Club plan for the 2022-2023 Academic Year by popular demands of participants. It was appreciated by the participants, both teachers, and students. The activity can be conducted with different grades or on different topics.

Keywords: Foreign language teaching, authentic learning, CLIL, game-based learning, eTwinning

References

- Anh, D. T. N. (2019). EFL student's writing skills: challenges and remedies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9 (6) 2320–1959.
- Egan, K. B. (1999). Speaking: A Critical skill and a challenge. *CALICO Journal*. 16 (3), 277-293. <https://www.jstor.org/stable/24147844>
- Leong, Lai -Mei & Ahmadi, Seyede Masoumeh. (2017). An analysis of factors influencing learners' english speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, March 20, 2017. <https://ijreeonline.com/article-1-38-en.pdf>
- Lessard-Clouston, M. (2013). Teaching Vocabulary. *TESOL International Association*, Eric, 978-1-9311-8597-4. <https://eric.ed.gov/?id=ED549548>
- Mohammad1, T. & Hazarika, Z. (2016). Difficulties of learning efl in ksa: writing skills in context. *International Journal of English Linguistics*; 6 (3). <https://pdfs.semanticscholar.org/96dc/2153e5baa96e2fd517d15c25c5f2c35b8b2f.pdf>
- Owen-Hill, A. (2014). Why the Heck Is Listening Such a Big Deal? 5 Reasons Why Language Learners Need to Listen Up. *FluentU*. <https://www.fluentu.com/blog/the-importance-of-listening-in-language-learning/>
- Rossiter, A. (2021). *The importance of grammar*. <https://eric.ed.gov/?id=ED613321>
- Wang, F. (2010). The necessity of grammar teaching. *English Language Teaching*, 3(2), 78-81. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1081617>
- Wilson, D., & Conyers, M. (2014). Training the brain to listen: a practical strategy for student learning and classroom management. *Brain-based learning, Edutopia* <https://www.edutopia.org/blog/training-the-brain-to-listen-donna-wilson>

Grammar Box

Gamze Argit

MEB

Problem

In an article about foreign language teaching, it was indicated that grammar may mean differently for everyone (Debate, 2013:482). Grammar has been defined as “the rules in a language for changing the form of words and joining them into sentences” and “a person’s knowledge and use of a language” in Oxford Online Dictionary (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>). In the first definition, it can be understood that grammar may be one of the building stones in a foreign language. Without grammar, vocabulary items would be meaningless alone. However, being aware of the rules may not be sufficient. According to the second definition, it can be understood that a person should have a sense of grammar to use it. Only defining the grammar by using the meaning of it may not be enough to understand what it means exactly because the usage of grammar should also be known (Sudhakar& Farheen,2015:123). Grammar is also really important for communication (Afroogh, 2019). Senders may not direct meaningful messages to the receiver which is so essential for communication. While the definition of grammar has been discussed, the importance of grammar has also been debated for many years and many results may have been identified about the topic of a grammar education. One of the results may be that teaching and learning grammar may be one the most necessary parts of foreign language teaching. To be proficient in any language, grammar should be mastered (Wang, 2010:78; Sun, 2017). However, teaching grammar has been seen as among the most disputatious and least comprehended sides of language teaching (Thornbury, 1999). Moreover, it may be a bit boring to teach and learn if only the rules are tried to be reached. For this reason, some enjoyable and effective activities should be integrated into the grammar teaching process. By the time, traditional methods have replaced modern ones and there are some great platforms to share an idea, collaborate or cooperate to teach or learn a language. Different techniques, methods, or tools can be used to teach grammar effectively and they should be updated according to the level, profile, or preferences of the learners.

244

Method

For the reasons explained in the “Problem” part, a project named “Grammar Box” was created in the 2021-2022 Academic Year with participants of eTwinning Club at school. The project was based on some of the main principles of game-based learning and task-based learning. At the beginning of the 2021-2022 Academic Year, a survey to determine the students' language skills and readiness for the subjects was conducted in the content of the foreign language class and it was observed that the grammar knowledge of participants is not enough to answer the questions correctly. After a survey including questions to find out the learning preferences of students was conducted at school, it was decided to plan a game-based competition according to the feedback. The main aim was to support learners to improve language skills, especially on the topics of grammar. During the process, participants were provided with a free environment to work in. The responsible students prepared posters that may have helped them to improve their digital and handcraft skills. They chose the topics they wanted and prepared the game stand. At the beginning of every week during the activity, a grammar subject was provided to the students in a worksheet form and the subjects were also added to the grammar box prepared for the activity. At the end of the process, a competition was held and the winner won the prize.

Expected ResultsOutcomes

At the end of the process, it was observed that the participant improved their grammar skills and they felt self-confident while making up sentences. It can be said that the activity served the aims of eTwinning Club and the goals of the curriculum at the same time. The learners’ ideas were also asked and the activity has been placed to the 2022-2023 Academic Year eTwinning Club activities according to the positive feedback from the learners. The activity can be adapted to different age groups or different subjects.

Keywords: Foreign language teaching, grammar, game-based method, eTwinning

References

- Afroogh, M. R. (2019). Grammar is the heart and basis of language teaching and learning: English grammar and its role in ELT. *Annals of Language and Literature*, 3(1),6-11. <https://www.sryahwapublications.com/annals-of-language-and-literature/pdf/v3-i1/2.pdf>
- Debata, P. K. (2013). The importance of grammar in english language teaching - A reassessment. *Language in India*, ISSN 1930-2940 13:5 May 2013. www.languageinindia.com
- Sudhakar, M.& Farheen,S. F. (2015). The importance of grammar in english language teaching. *International Journal Of Scientific Research*, 4(8). [https://www.worldwidejournals.com/international-journal-of-scientific-research-\(IJSR\)/recent_issues_pdf/2015/August/August_2015_1441172426__38.pdf](https://www.worldwidejournals.com/international-journal-of-scientific-research-(IJSR)/recent_issues_pdf/2015/August/August_2015_1441172426__38.pdf)
- Sun, L. (2017). The Importance of Grammar Teaching at College. *2017 International Conference on Frontiers in Educational Technologies and Management Sciences*, Francis Academic Press , UK. https://webofproceedings.org/proceedings_series/ESSP/FETMS%202017/FETMS_1016002.pdf
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Pearson Education Limited. ISBN 0382 339324.
- Wang, Fengjuan. (2010). The necessity of grammar teaching. *English Language Teaching*, 3(2); June 2010. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081617.pdf>
- <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/grammar?q=grammar>

7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Stratejilerinin Yordayıcıları

Mesrule Yalvaç

MEB

Meltem Çengel Schoville

Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Dinleme süreci anne karnında başlayıp hayat boyu devam eder. Pek çok farklı dinleme türünden söz etmek mümkündür. Kaya (2014) çalışmasında, dinleme türlerini, “ayırt edici dinleme, estetik dinleme, bilgi için dinleme, eleştirel dinleme, çözümleyici dinleme, iletişimsel dinleme, etkileşimsel dinleme, ilişkisel dinleme, empatik dinleme” şeklinde sınıflandırmıştır. MEB (2006) ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında ise dinleme türleri; “katılımlı dinleme/izleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma), yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, eleştirel dinleme/izleme” şeklinde sıralanmaktadır.

Dinlemenin sağlıklı olabilmesi için öncelikle birey eleştirel düşünme becerisini edinmesi gerekir (Çarkıt ve Altun, 2020). Eleştirel düşünebilen bir birey eleştirel dinleme becerisini de edinmiş olur. Eleştirel düşünmenin önemli parçalarından biri olan eleştirel dinleme becerisinin öğrencilere kazandırılmak istenmesinin amacı; dinlenenlerin/izlenenlerin, olumlu ve olumsuz yönlerini tarafsız bakış açısıyla değerlendirmeye alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır (Söylemez, 2015). Başka bir aktarım ise, eleştirel dinlemenin amacı öğrencilere dinledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini, konunun olumlu ve olumsuz yanlarını tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, böylelikle kendi doğrularını bulmalarını sağlamak, olaylar ve durumlara ilişkin kendi doğruları ve imkanları çerçevesinde yaklaşımlarını ve ona göre hareket etmelerini sağlamaktır (MEB, 2006).

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme stratejilerini kullanmalarının çeşitli değişkenlere göre ne ölçüde yordandığını belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır.

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin, ölçeğin “dinleme öncesi” alt boyutuna ilişkin aldıkları puanlar; eleştirel dinleme stratejisi, kapsamlı dinleme stratejisi, ayırt edici dinleme stratejisi, cinsiyet, birinci dönemin sonundaki Türkçe başarı notu, haftada kaç saat kitap okudukları, anne ve baba eğitim düzeyinin bileşimine göre ne ölçüde yordanmaktadır?
2. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin, ölçeğin “dinleme sırası” alt boyutuna ilişkin aldıkları puanlar; eleştirel dinleme stratejisi, kapsamlı dinleme stratejisi, ayırt edici dinleme stratejisi, cinsiyet, birinci dönemin sonundaki Türkçe başarı notu, haftada kaç saat kitap okudukları, anne ve baba eğitim düzeyinin bileşimine göre ne ölçüde yordanmaktadır?
3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin, ölçeğin “dinleme sonrası” alt boyutuna ilişkin aldıkları puanlar; eleştirel dinleme stratejisi, kapsamlı dinleme stratejisi, ayırt edici dinleme stratejisi, cinsiyet, birinci dönemin sonundaki Türkçe başarı notu, haftada kaç saat kitap okudukları, anne ve baba eğitim düzeyinin bileşimine göre ne ölçüde yordanmaktadır?

Yöntem

Araştırma tarama türünde bir araştırmadır. Tarama çalışmaları, evreni temsil eden örneklemde evrenin yetenekler, görüşler, tutumlar, inançlar ve/veya bilgi gibi bazı özelliklerini belirlemek amacıyla uygun verilerin toplandığı çalışmalardır. Bu çalışma tarama çalışması türlerinden analitik ve kesitsel tarama çalışması altında sınıflanabilir. Analitik çalışmalar diğer değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini yordayıcı ve açıklayıcı değişkenler ile ortaya koymaya odaklanırken, kesitsel çalışmalarda ele alınan olaylar, görüşler, davranışlar ve diğer özellikler ile ilgili anlık veri toplanır (Sezgin Selçuk, 2019).

Araştırma evreni Muğla ili Milas ilçesi 2021-2022 eğitim öğretim yılının itibarıyla 7. sınıfa kayıtlı 892 öğrencidir. Bu bağlamda örneklem büyüğü; %5 hata payı ($d=0.05$), %95 güven aralığı ($d=0.05$ için $t=1.96$), %50 gerçekleşme olasılığı ($p=.50$), %50 gerçekleşmeme olasılığı ($q=.50$) referans noktaları ile 288 kişi olması gerektiği hesaplanmıştır (Raosoft, 2022).

Örneklem tespitinde basit rastgele eleman örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Basit rastgele örnekleme, evrendeki her birimin örnekleme yer alma şansının eşit ve bağımsız olması nedeniyle yansızlık kuralının uygulanabildiği örnekleme yöntemidir (Balci, 2009). Araştırmada katılımcıların, cinsiyet, Türkçe ders başarıları, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacına dönük olarak veri toplamak üzere ise Söylemez (2015) tarafından geliştirilen “Eleştirel

Dinleme Ölçeği” ve Doğan ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen “Dinleme - İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeği” kullanılmıştır.

İlk olarak 326 kişiden toplanan verilerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların uç değerleri incelenmiş ve Z skorlar (+-)3’ün üzerinde olan değerler analizden çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında 321 veri kalmıştır. Elde edilen verilerin parametrik test varsayımlarını karşılaması durumunda, ele alınan bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler tarafından ne ölçüde yordandığının belirlenmesi amacıyla, regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Önerilen modellerin, eleştirel dinleme öncesine, sırasına ve sonrasına ilişkin puanları anlamlı şekilde yordadığı, ancak her üç alt problemde de sadece eleştirel dinleme stratejisi, kapsamlı, dinleme stratejisi ve ayırt edici dinleme stratejisinin modellere anlamlı katkı sağladığı görülmektedir. Bu durumun eleştirel dinlemenin geliştirilmesinde, öğrencilere yönelik strateji öğretiminin önemine işaret ettiği düşünülebilir. Konu ile ilgili strateji öğretiminin, öğrencilerin eleştirel dinleme becerisini ne ölçüde etkilediği ile ilgili deneysel çalışmalar yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: eleştirel dinleme, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi

Kaynakça

- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem. teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Erlbaum.
- Çarkıt, C., & Altun, K. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3497-3527. doi:10.26466/opus.646195
- Doğan, B., & Erdem, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 64-81.
- Kaya, M. F. (2014). Dinleme türleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, dil geçerliği ve faktör yapısının belirlenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(14), 321-340.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Raosoft Sample Size Calculator Raosoft Inc. (2022). Available from: <http://www.raosoft.com/samplesize.html> (cited 03.04.2022).
- Sezgin-Selçuk, G. (2019) İlişkisel tarama yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss.140-163) Pegem akademi.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Dijital Hikâye Anlatıcılığı Bağlamında Okuduğunu Anlama ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi

Mustafa Onur Yurdal

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Remzi Kınca

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Bütün dünya ülkelerinde eğitimde nitelik, en önemli sorunların başında gelmektedir. Öğretmenin niteliği de eğitimde niteliğin ana bileşenlerinden biridir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen niteliklerini arttırmanın ve sürekli mesleki gelişimin sağlanması gerekmektedir. Öğretmen nitelikleri büyük oranda hizmet öncesi öğretmen eğitimi (pre-service education) düzeyinde belirlenmekle birlikte hizmete giriş (initial education/mentörlük dönemi) ve hizmet içi öğretmen eğitimi (in-service education) dönemleri de yeterliklerin arttırılması bağlamında öne çıkmaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleğini sürdürürken bilgilerini güncel kılmak, eksik bilgilerini tamamlamak için yenileyici ve genişletici yöndeki öğrenmelerini kapsamaktadır.

Ülkelerin verdikleri eğitimin kalitesinin birçok ögesi olabilir. Bunlardan önemli biri de yukarıda bahsedildiği gibi öğretmen nitelikleridir. Eğitim kalitesinin göstergesi olarak birçok gösterge kullanılabilir. Öğrenci başarısı, bu göstergelerin liste başında gelen bir değişkendir. Öğrencilerin akademik başarılarının uluslararası değerlendirme çalışmaları 1990'lı yıllardan bu yana sürmektedir. Ülkeler bu değerlendirme çalışmalarına büyük bir motivasyon ile katılmaktadır, çünkü önemli geri bildirimler elde etmektedir. Bu uluslararası çalışmalardan biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) öğrencilerin matematik, fen ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmektedir. Okuryazarlık olarak ifade edilen bu beceriler, öğrencilerin kuramsal bilginin ötesine geçmelerini, farklı durumlarda karar vermelerini ve problem çözmelerini kapsamaktadır (Darling-Hammond, 2014; Hopfenbeck vd., 2018). Okuryazarlık, uzun vadede öğrencilerin iş hayatında başarılı olmaları ve hayat boyu öğrenme süreçlerine etkin katılım göstermeleri açısından önemli görülmektedir (Suna., 2020; Ozer, 2019). Türkiye de bu uluslararası değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır. PISA, PIRLS ve TIMMS gibi uluslararası sınavların sonuçları incelendiğinde, Türkiye'deki öğrencilerin başarı düzeylerinin uluslararası ortalamanın genellikle altında kaldığı görülmektedir.

PISA 2018 okuma puanlarına bakıldığında Türkiye, 78 ülke ve ekonomi arasında 40. sırada yer almaktadır. Türkiye 2001 yılında, ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerin katıldığı ve öğrencilerin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları gibi, ileriki aşamada okuryazarlık düzeylerine etki edecek özelliklerin test edildiği PIRLS sınavına katılmıştır. Ortalaması 500 puan olarak tespit edilen bu sınavda Türkiye 449 standart puan ile 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin altında yer alan tek Avrupa ülkesi Makedonya'dır.

Okuryazarlık becerilerinin dil becerileri ile yakından ilişkili olduğu (Moats, 2010); okuryazarlık becerisi kazanan kişilerin, okuma ve yazma ile ilgili problemlerini kendisinin tespit edebildiği, varsa hatalarını düzelterek gerekli düzenlemeleri yapabildiği ve süreci kendisinin denetleyebildiği belirtilmektedir (Collins, 1994). Günümüzde gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ve bu teknolojilere erişimin kolaylaşması okuryazarlık olgusunun sürekli gelişim içerisinde olmasını sağlamakta ve farklı okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, hızla değişen günümüz dünyasında yeni okuryazarlık türlerine uyum, üstbilişsel gelişimin desteklenmesi için, okuryazarlık becerileri kapsamında, okuduğunu anlama becerilerini kazandıracak doğru yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine Türk eğitim sisteminde de ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Z kuşağı olarak adlandırılan kuşağın teknolojinin içinde olan bir çevreye doğması, teknolojinin ve dijital gerçekliklerin, eğitimde teknolojinin; motivasyonel anlamda, öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanılmasının eğitim-öğretim faaliyetlerinin artmasına, fiili öğretim süresinin uzamasına ve öğretimsel amaçların gerçekleşmesine birçok açıdan katkı sunduğu tespit edilmiştir.(Cilliers, 2017; Chicioreanu, ve Amza, 2018).

Alanyazında Piaget'nin öğrencilerinden olan ve benim fikirlerimi en iyi anlayan kişi dediği Seymour Pappert'in oluşturmacılik teorisinden yola çıkılarak geliştirilen "dijital hikâye anlatıcılığı-DHA'nın (digital storytelling)" genellikle sosyal bilimlerle ilgili derslerde kullanıldığı görülmektedir. DHA, öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını arttırmaktadır (Ramirez & Alonso, 2007; Royer & Richards, 2007; Hamdy, 2017).

Alanyazın tarandığında, dinleme, anlama becerilerini ve öğrenci motivasyonunun destekleyen DHA yönteminin öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının bir ögesi olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin DHA yöntemini öğrenmelerini sağlayacak, sınıf ortamında öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanma becerilerini kazandıracak bir DHA öğretmen mesleki gelişim programı önerisi sunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada iki aşamalı bir yöntem kullanılmıştır. İlk aşamada literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması ile araştırma konusunda daha önce yayınlanmış akademik yayınlar, tezler, konferans, kongre ve sempozyum bildirileri ile araştırma konusunda katkı sağlayacak bilimsel bilgiler elde edilmeye çalışılır (Demirci, 2014). Bourner'in (1996) tanımladığı bir çok farklı literatür tarama amaçları bulunmaktadır. Buna göre bu araştırmada; DHA; öğretmenlerin mesleki gelişimleri, Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinleme becerileri durumu ve problemleri konusunda literatür taramaları yapılmıştır. Yürütülen literatür çalışmaları; konu hakkında bilgi toplamak, daha önceden yapılmış çalışmalara ulaşmak, araştırma konusunda derinlik kazandırmak, araştırma konusu ile ilgili bilgi ve fikirleri belirlemek, araştırma ile ilgili olası yöntemleri tanımlamak, araştırmayı diğer çalışmalarla ilişkili bir yere yerleştirmek amaçları ile yapılmıştır. Literatür taraması yöntemi ile DHA; öğretmenlerin mesleki gelişimleri, Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinleme becerileri durumu ve problemleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkiye’de ve dünyada bu problemlere yönelik çözüm yolları ve öğretimde kullanılan etkili yöntemler ortaya konulmaktadır. Birinci aşamadan elde edilen sonuçlarla ikinci aşamada bir çözüm önerisi olarak DHA öğretmen mesleki gelişim programı önerisi sunulmaktadır.

Bu çalışmada DHA öğretmen mesleki gelişim programı önerisinin oluşturulmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim modellerinden biri olan “Eğitim Modeli” temele alınmaktadır. Geliştirilen DHA öğretmen mesleki gelişim programı sadece öneri düzeyinde kalmakta, herhangi bir ön uygulaması yapılmamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuç

Yapılan alanyazın taraması neticesinde DHA’nın öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinleme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu, düşüncelerini ifade etme ve kişisel yazma konusunda, öğretmen ve öğrencileri etkin kıldığı (Matthews,2014; Robin, 2008) ve ders motivasyonlarını artıracak bir yöntem olduğu tespit edilmiştir (Morgan, 2014; Ramirez & Alonso, 2007; Royer & Richards, 2007; Hamdy, 2017). Kurudayıoğlu ve Bal (2014) Türkçe eğitiminde dijital hikâye anlatıcılığı yönteminin kullanımı üzerine yaptıkları araştırmada dijital hikâye anlatımlarının, Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan temel becerilerin kazanımlarını gerçekleştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazının bize sağladığı veriler, DHA yönetiminin öğretim süreçlerine dâhil edilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinleme beceri düzeylerini geliştirdiğini göstermektedir. Okullarda öğretmenlerin DHA yöntemini etkin olarak kullanabilmesi için DHA öğretmen mesleki gelişim programı önerisi oluşturulmuştur. İlgili alanyazında yer alan çalışmalar bize uygulama sonucunda programın öğretmenler tarafından faydalı bulunacağı beklentisi oluşturmaktadır. Bu programın beklenildiği gibi yararlı olup olmayacağının ancak uygulamadan sonra anlaşılacağı ifade edilebilir. Bu nedenle çalışma kapsamında geliştirilen DHA öğretmen mesleki gelişim programının uygulanmamış olması çalışmanın sınırlılıklarındandır. Bu mesleki gelişim programının pilot uygulamasının öncelikli olarak ortaokul Türkçe öğretmenleriyle yapılması ve geribildirimler ile program değerlendirmenin yapılması önerilmektedir.

Keywords: Dijital hikaye, okudunu anlama, dinleme

Kaynakça

- Bourner, T. (1996). The research process: Four steps to success. Greenfield, T. (Ed.), *Research methods: guidance for postgraduates* (pp. 7-11). London: Arnold.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198.
- Darling-Hammond, L. (2014). *Next generation assessment: Moving beyond the bubble test to support 21st century learning*. John Wiley & Sons.
- Demirci, A. (2014). Literatür taraması. Y, Arı, İ, Kaya (Ed.), *Coğrafyada araştırma yöntemleri* (73-107). Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.
- Hamdy, M. F. (2017). The effect of using digital storytelling on students’ reading comprehension and listening comprehension. *Journal of English and Arabic Language Teaching*, 8(2), 112-123.
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J., & Baird, J. A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). The usage of digital storytelling in mother language education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; Sayı 28 (2014); 74-95.

- Matthews, J. (2014). Voices from the heart: the use of digital storytelling in education. *Community Practitioner*, 87(1), 28-31.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Özer, M. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimde Sorunların Arka Planı ve Türkiye nin 2023 Eğitim Vizyonunda Çözüm Yönelik Yol Haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-11.
- Ramírez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Royer, R., & Richards, P. (2007). Increasing reading comprehension with digital storytelling. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2301-2306). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Türkiye’de öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin yıllara ve okul türlerine göre değişimi: Öğrencilerin PISA uygulamalarındaki performansı. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.

Sosyal Ağların Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Ortamı Oluşturulmasındaki Rolü

Eda Akdoğan
MEB

Necati Cemaloğlu
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide ki hızlı gelişmeler nedeniyle bilgilerin geçerlik süresi kısalmakta ve temel beceriler ile yeterlikler sürekli gelişmektedir. Öğretmenler bu yeni bilgi, beceri ve yeterliklerle donanmış bireyler yetiştirmek ve mesleğinde belirli standartları yakalamak için sürekli mesleki gelişim içinde olmalıdır (Çetin, 2017).

Öğretmenlerin sadece yüksek kalitede üniversite eğitimi alması onlara yaşam boyu yetecek olan öğretmen yeterlilikleri konusunda gerekli bilgi ve becerileri sağlayamaz. (Özmuş, 2011). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri kadar hizmet içi eğitimlerinin de önemsenmesi gerekmektedir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Nitelikli ve sürekli kendini yenileyebilen öğretmen kadrosu için devamlılığı esas olan mesleki gelişime ihtiyaç duyulmaktadır (Bümen, Alev, Çakar, Gonca ve Veli, 2012).

Öğretmenler hem kendi alanlarında ki konuları öğretmekte hem de örnek davranışlar sergileyerek rehberlik davranışlarında bulunmaktadır. Bunun için mesleki olarak sürekli kendisini yenilemek ve alanında yeterlik sahibi biri olmak için sosyal ağları artan bir hızla kullanmaya başlamıştır (Sarıdaş, 2017). Öğrenme ve öğretmen ortamlarının dijitalleşmeye başladığı günümüzde dünya genelinde bireyler ağ tabanlı dijital platformlar aracılığıyla etkileşim kurmaktadır. Bu teknolojiler eğitime farklılık kazandırarak sistemin yapısını ve öğrenme öğretme faaliyetlerini sınıf tabanlı formal yapıdan kurtararak sosyal ve informal öğrenme ortamına dönüştürmüştür (Ekici ve Kırıyıcı, 2012).

Yirminci yüzyılın son yıllarında gelişen internet teknolojisi ilk başlarda tek yönlü bir iletişim aracı şeklindeydi. Web 2.0 aracının çıkmasıyla birlikte diğer kullanıcılar ve içinde bulunduğu ağ ile etkileşim kurmasına yol açan gelişim interneti tek yönlü iletişim aracı olmaktan çıkarmıştır. (Büyüksener, 2009). Bu süreçte öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini aktif, yaratıcı ve işbirlikli öğrenmeler ile desteklemelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca sosyal ağlar okul yönetimi, öğretmen ve öğrenciler arasında eşgüdümü ve bilgi paylaşımı ortamı oluşumuna katkı sağlamıştır (Özmen, Aküzüm ve Sünkür, 2011).

Bireyler sosyal medyada çeşitli paylaşımlarda bulunmakta, düşüncelerini yazmakta, bu düşünceleri tartışabilmektedir. Ayrıca Facebook, video paylaşım siteleri, bloglar vb. sosyal ağlar hızlı ve etkili bir iletişime olanak tanımıştır (Vural ve Bat, 2010). Facebook, Instagram ,Youtube, Myspace, LinkedIn, Twitter ve Pinterest gibi sosyal ağlar kişilerin birbirleri ile bağlantı kurmalarına, haberleşmelerine ilgi duydukları konuları araştırmalarına video, müzik, haber gibi nesneleri paylaşmada ve farklı gruplara katılıma olanak sağlamaktadır (Arkan ve Yünter, 2018).

Sosyal ağlar ayrıca işbirliği, etkin katılım, bilgi ve kaynak paylaşımı gibi birçok konuda öğretim amaçlı olarak ta içerik sunmaktadır (Kuzu Demir ve Akbulut, 2017). Öğretmenler mesleki gelişim sürecinde sosyal ağları alanları ile ilgili içerik inceleme ve diğer öğretmenler ile etkileşim kurmak için değerlendirmektedir. Sosyal ağlar eğitim için bir çok imkan barındırmaktadır. Örneğin; eğitim ortamında Twitter kullanımı kitap önerileri paylaşmak, güncel olayları takip etmek, yararlı linkler paylaşmak, fikirleri paylaşmak, dil öğrenmek ve takipçisi olunan grubun diğer üyeleri ile işbirliği sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Öztürk ve diğerleri, 2016; Sarıdaş ve Deniz, 2017; Toğay ve diğerleri, 2013). Öğretmenler sosyal ağları daha çok sınavlara yönelik paylaşım, yabancı dil eğitimine yönelik paylaşım, aile ve öğretmenler için içerik paylaşımı ve mizahi paylaşım şeklinde kullanmaktadır (Arkan ve Yünter, 2018).

Sonuç olarak öğretmenler mesleki gelişimleri ve eğitim öğretim ortamlarını zenginleştirmek için sosyal ağları sıklıkla kullanmaktadır. Yapılan araştırmalarda sosyal ağları öğretmenlerin hangi düzeyde, hangi amaçla, ne sıklıkla kullandığına dair yeterli veri bulunamamıştır. Bu araştırma dijital çağda öğretmenlerin sosyal ağları etkili şekilde nasıl kullanabileceklerini aydınlatması ve sosyal ağların öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri olan iletişim ve işbirliğinin artırılması yönündeki katkısının ortaya konması bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı sosyal ağların öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik işbirlikli öğrenme ortamının oluşturulmasındaki rolünü belirlemektir. Çalışmanın alt amaçları;

1. Öğretmenler sıklıkla hangi sosyal medya araçlarını kullanmaktadır?
2. Öğretmenler Sosyal ağlardaki öğretmen topluluklarını hangi sıklıkla kullanmaktadır?

3. Öğretmenler sosyal ağlarda takip ettikleri öğretmen topluluklarını hangi amaçla kullanmaktadır?
4. Bu gruplar öğretmenler arası işbirliği ve diyalogu artırmakta mıdır?
5. Öğretmenler sosyal ağlardaki öğretmen topluluklarını mesleki yeterliliklerini geliştirmek için kullanıyor mu?
6. Öğretmenler sosyal ağlarda takip ettikleri öğretmen topluluklarına hangi düzeyde (Takip etme, beğenme, yorum yapma, grup kurma vs.) katılım sağlamaktadır?
7. Öğretmenlerin çevrelerinde bu grupları eleştiren öğretmenler var mı?

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu araştırma bir olgubilim çalışması olarak desenlenmiştir. Bu çalışmada ele alınan olgu ise gelişen teknolojiye bağlı olarak öğretmenlerin sosyal ağları mesleki gelişim açısından kullanım durumlarının ortaya çıkarılmasıdır.

Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından “en az bir sosyal ağı takip eden” ve “kendi alanında ki en az bir öğretmen topluluğunu takip eden” ölçütleri belirlenmiş ve ölçütlere göre 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden 12 öğretmen seçilmiştir. Araştırmaya 6 kadın ve 6 erkek öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden 3 tanesi ilkökul 9 tanesi ortaokul öğretmenidir.

Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken konu ile ilgili yerli ve yabancı alan yazın incelenerek alt amaçlara yönelik 12 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan form bir alan uzmanına ve bir Türkçe öğretmenine gönderilerek görüşleri alındı. Uzman görüşü alındıktan sonra 2 soru değiştirilerek görüşme formuna son hali verildi. Görüşmeler yapıldığında ise öğretmenler tarafından anlaşılmayan herhangi bir sorunun olmadığı görüldü. Katılan öğretmenlere çalışmanın amacından bahsedilerek konu ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapıldı. Veriler ses kaydı ve araştırmacının not tutması ile toplandı. Ses kaydına izin veremeyen öğretmenlerin ise sadece not tutma ile verileri toplandı. Görüşme esnasında katılımcıları yönlendirecek herhangi bir sözlü ve sözsüz iletişimden kaçınılarak rahat bir görüşme ortamı yaratıldı. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak üzere alan uzmanı görüşüne başvurma, uzun süreli etkileşim ve katılımcı teyidi yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak üzere iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmış daha sonra bu kodlamalar karşılaştırılarak tema ve alt temalar yazılmıştır.

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi yönetimi uygulanmıştır. Verilerin analizinde ses kayıtlar dinlenmiş ve yazıya aktarılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından görüşmeler okunarak kodlar çıkarılmış ve temalara ayrılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada belirlenen alt amaçlar doğrultusunda sorular sorulmuş ve alınan cevaplar değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının facebook kullandığı, bunu Instagram ve Twitterın takip ettiği ve her gün 15 -20 dk’ da olsa çevrim içi öğrenme topluluklarında zaman geçirdiği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sosyal ağları genellikle fikir alışverişi, bilgi paylaşımı, soru paylaşımı, etkinlik bulma, materyal zenginliği oluşturma, yeniliklerden haberdar olma ve farklı uygulamaları da görmek amaçlı kullandığı görülmektedir. Araştırmada görüşülen öğretmenlerin yarısının sosyal ağlarda paylaşım yaptığı yarısının ise yapmadığı görülmekte, fakat paylaşımında bulunmayan öğretmenler aslında paylaşım yapma gerekliliğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal ağlar üzerinden yürütülen ve kendi alanlarına yönelik faaliyetleri takip etmekte, kendi alanlarında ki kurs ve eğitimler hakkında bilgi almakta, bazen burada paylaşılan kurslara başvurmaktadır. Öğretmenlerin farklı branşlarda ki öğretmen topluluklarını takip ettikleri görülmekte, farklı öğretmen topluluklarını takip etme nedenlerini ise destek alma, farklı uygulamaları görme, bilgi sahibi olma, çok yönlü düşünme sağlama ve mesleki gelişimlerini artırma olarak sıralamaktadır. Sosyal ağların eğitim-öğretim faaliyetlerine katkısının en çok etkinlik bulma ve faaliyet zenginliği oluşturma yönünde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunluğu sosyal ağların informal bir eğitim ortamı yarattığını, sürekli yeniliklerden haberdar olma imkanı verdiğini, zümreleriyle diyalog içinde olarak bilgi alışverişi ile sürekli bir gelişim ortamı yarattığını belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağ, işbirliği, mesleki gelişim

Kaynakça

- Arkan A. & Yünter S. (2018). Eğitim için sosyal ağlar. *Seta Perspektif*, 217.
- Bümen N.T., Alev A., Çakar E., Gonca U., & Veli A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50
- Büyüksener E. (2009). Türkiye’de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. İnnetr’09, XIV. Türkiye İnternet Konferansı, 12-13 Aralık, İstanbul.
- Çetin F. (2018). Mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(2), 209-219.
- Ekici M., & Kırıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 156-167
- Elçiçek ,Z. & Yaşar, M. (2016). Türkiye de ve dünya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Kuzu Demir E.B. & Akbulut Y. (2017). Çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kabul ve kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 8(1), 52-82.
- Özmen, F., Aküzüm, C. & Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- Özmuşul, M. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi. *e-journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 394-405.
- Sarıdaş G. & Deniz L. (2017). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 10-44.
- Toğay A., Akdur T. E., Yetişken İ. C. & Bilici A. (2013). Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi. XIV. Akademik Bilişim Konferansı, 28-30 Ocak, Antalya.
- Vural Z. & Bat M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(10), 3348-3382.

Sınıf Öğretmenlerinin Kariyer Engellerine İlişkin Görüşleri: Kariyer Yapmayı İstiyorum, Ne Planlıyorum? (Hayaller)-Ne Yaşıyorum? (Gerçekler)

Kısmet Deliveli
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Kariyer kavramı genel anlamda kişinin herhangi bir iş alanında çalışma hayatı süresince sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve yetenek kazanması olarak tanımlanabilir (Tortop, Aykaç, Yayman & Özer 2010: 225). Örgütsel açıdan kariyer, çalışanların yükselmeyi ve çalışmayı istediği alanda adım adım ilerlemesi, bilgi, beceri ve tecrübe kazanması anlamına gelmektedir (Güney, 2014: 39). Eğitim örgütlerinde de kariyer öğretmeni mesleğe bağlayan, kurumda kalmasını sağlayan ve motive eden itici bir güçtür. Bu nedenle mesleğin gereğini yerine getiren öğretmenlere sürekli olarak ilerleyebilecekleri, mesleki deneyim ve yeni yeterlilikler kazanacakları imkânların sunulması önemlidir.

Eğitim örgütlerinde çalışanların motivasyonlarını yükseltecek uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Bu uygulamalar arasında öncelikli olanları tüm çalışanların gerek mesleki gerek akademik açıdan desteklendiklerinin hissettirilmesi, bilgi ve beceri bakımından yeterli olanlara hak ettikleri değerin verilmesi, görevinde ilerlemek isteyen öğretmenlere mesleki ve akademik başarı, liyakatin ölçütü olarak alındığı kariyer olanaklarının sunulmasıdır.

Hangi meslek olursa olsun örgütsel ve gerekse bireysel açıdan önemli olan kariyer geliştirme sürecinin doğru bir şekilde planlanması (Ababneh, 2013) yanında, çalışanların kariyer yapmalarına engel olabilecek yönetsel ve bireysel unsurlara çözüm bulunması da önemli bir konudur. Kariyer öğretmeni mesleğe bağlayan, kurumda kalmasını sağlayan ve motive eden itici bir güçtür. Bu nedenle mesleğin gereğini yerine getiren öğretmenlere sürekli olarak ilerleyebilecekleri, mesleki deneyim ve yeni yeterlilikler kazanacakları imkânların sunulması önemlidir. Kariyer engelleri kişinin kariyer geliştirme sürecini güçleştiren, engelleyen veya sınırlayan kişi, olay ve koşulları içeren bir kavramdır (Swanson & Woitke, 1997). Öğretmenlik mesleğinde kariyer engellerine neden olan unsurları ortadan kaldırılabilir ve çözüm getirebilmek için genç öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecinde karşılaştıkları sorunların, kariyer yapma olanaklarını sınırlandıran faktörlerin araştırıldığı araştırma sonuçlarına bakmak yol gösterici olabilir. Bu düşünceden hareketle yapılan bu çalışmada genç sınıf öğretmenlerinin kariyer geliştirme sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştıkları, mesleki açıdan kariyer engellerini nasıl algıladıkları ve ne tür çözümler geliştirdikleri anlaşılmak istenmiştir.

Çalışmanın amacı kariyer planı yapan sınıf öğretmenlerinin kariyer geliştirme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek, kariyer engellerinin çalışma hayatına etkilerini anlamaya çalışmaktır.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırma olgu bilim desenine göre tasarlanmış ve nitel araştırma adımları izlenmiştir (Creswell, 2014a; Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel veri toplama yöntemlerinin (gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi) bazen tek bazen de bir arada kullanıldığı nitel araştırmalar katılımcı algılarına odaklanılmakta olgu ve olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül biçimde incelenmektedir (Creswell, 2014b). Bu tür araştırma yöntemlerinde amaç sosyal dünyanın aktörleri olan insanların yaşadıkları dünyaya ilişkin algılarını inceleyerek, o dünyaya ilişkin bakış açılarını yorumsamacı bir bakış açısıyla anlayabilmek ve yorumlayabilmektir (Glesne, 2012; Punch, 2014). Bu nedenle nitel araştırmacılar çalıştıkları konu ile ilgili sorun veya olayı tecrübe eden kişilerin görüşlerine başvurarak elde ettikleri bilgiyi veri olarak değerlendirmektedir (Merriam, 2014). Olgubilim araştırmalarında da katılımcıların herhangi bir olgu ile yaşanmış deneyimlerinden ortak anlam çıkarılmaya çalışılmaktadır. Ortak anlamlar çıkarılırken içerik analiz yöntemi kullanılarak katılımcı görüşleri ortak temalar altında birleştirilmekte, betimsel bir anlatımla yorumlamalar yapılırken nesnelliği, yansızlığı vurgulayabilmek için katılımcı görüşlerinden alıntılar sunulmaktadır (Creswell, 2014a). Bu çalışmada da kariyer hedefi olan genç sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak destek veren sınıf öğretmenleriyle iki dönem halinde iki tur görüşme yapılmıştır. Araştırma amacının hakkında bilgiler sunulan ve çalışmaya dâhil olan katılımcılarla ilk olarak 2015-2016 öğretim yılında yüz yüze görüşmeler yapılmış ve her bir katılımcının kısa özgeçmişleri alınmıştır. Bu görüşmeler sırasında sınıf öğretmenlerinin 11'inin Muğla, 3'ünün Aydın, 1'inin İstanbul (Ö1), ve 1'inin de Antalya'da görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 7'si

erkek ve 9'u kadındır ve kıdem yılları 1 ile 13 yıl arasında değişmektedir. 3'ü birleştirilmiş sınıflarda Müdür Yetkili, 3'ü müstakil bir ilkokulda Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların lisans mezuniyet puanı en düşük 2.40, en yüksek 3.90 olup, yaşları 24 ile 38 arasında değişmektedir. Kariyer planlarını hayata geçirmeye çalıştıkları beş yıllık yıllık süreyi (2016-2021) değerlendirebilmek için yaş ve hizmet yılı değişen katılımcılarla 2021-2022 öğretim yılında 2. tur görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İnternet üzerinden ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilen 2. tur görüşmelerde de her bir katılımcının 5 yıllık süreye ilişkin değerlendirmeleri, kariyer engellerine yönelik betimlemeleri ve önerileri alınmıştır. Her iki dönem görüşmeler sırasında öğretmenlere uzman görüşü hazırlanarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuştur. Veriler içerik ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular ortak temalar altında birleştirilirken alt boyutlar halinde yorumlamalar yapılmış, katılımcı görüşlerinden alıntılar aktarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları “kariyer planı dönemi (1. Tur) ve kariyer planı uygulama dönemi (2.tur)” olmak üzere 2 ana tema halinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada 2015-2016 yılında yapılan ilk görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin kariyeri “*mesleki ve kişisel anlamda öğretmenin kendini geliştirmesi ve iyi bir yere gelmesi*” olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kariyerde yükselme olanakları konusunda “*okul müdürü ve müdür yardımcılığı, müfettişlik, şube müdürlüğü, milli eğitim müdürü/müdür yardımcılığı, genel müdürlük, müsteşarlık, bakanlıkta görev alma, yüksek lisans ve doktora yapıp üniversitelerde akademisyen olarak görev yapma*” gibi seçenekleri olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. İlk tur görüşmelerde öğretmenlik mesleğinde ilerlemek isteyenlerin önünde yönetsel ve politik engeller olduğunu vurgulanmıştır. 5 yıllık süreyi değerlendirebilmek amacıyla gerçekleştirilen 2. tur görüşmelerde (2020-2021) de kariyer engellerini aşamadıklarını, karşılaştıkları sorunlar nedeniyle umutsuz, hedeflerine ulaşamadıkları için kaygılı ve mutsuz olduklarını, motivasyonlarını kaybettiklerini, kendilerini mesleki anlamda tükenmiş hissettiklerini, kariyer hedeflerinden vazgeçtiklerini belirten katılımcılar olmuştur. Bu çalışmada kariyeri dağın zirvesine, kariyer engellerini yüksek duvarlara, dipsiz bir kuyuya, su yılanına, kurtlar sofrasına, barajdaki kalın bentlere duvarlara, belirsiz çukura, ulaşılması zor ufuktaki çizgiye, buz tutmuş yokuşa, yüksek duvarlara, kilitli kapılara benzeten katılımcılar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların MEB'in çözümler üretmesi ve akademik kariyer yapma çabası olan öğretmenlerin ilerlemelerini sağlayacak politikalar geliştirilip, uygulamaya konulmasına yönelik öneriler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, kariyer, kariyer geliştirme süreci ve sorunlar, kariyer engelleri

Kaynakça

- Ababneh, R. (2013). Antecedents and outcomes of career development in Jordanian public sector. *Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences*, 4(4), 417-426.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2014a). Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev. Edit. S. B. Demir), 4. baskıdan çeviri, Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2014b) *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Edit. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güney, S. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, B. S. (2014). *Nitel araştırma* (Çev. Turan ve Diğerleri). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). Introduction to research methods in education. Sage Publishing.
- Swanson, J. L., & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of career assessment*, 5(4), 443-462.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. & Özer, M. A. (2010) *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitimcilerin Mesleki Gelişimine Yönelik Çevrimiçi Öğrenme Araştırmalarının SistematiK Analizi

Ezgi Özdemir
Kocaeli Üniversitesi

Funda Dağ
Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin başarısı, ülkedeki iyi yetiştirilmiş nitelikli öğretmenlerden geçmektedir (Seferoğlu, 2003; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007; Öztürk ve Uçar, 2010; Sarier, 2016). Seferoğlu (2004) nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretimin sağlanması için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış devamlı bir desteğin var olmasının büyük önem arz ettiğini belirtmiştir.

Mesleki gelişim, eğitimin bütünsel gelişim ve niteliğini arttırmak amacıyla ilk ve orta dereceli okullar ve bu okulların yöneticileri için önemli olduğu kadar yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurumların öğretim kadrosu içinde önemlidir. Son yıllarda yükseköğretimde öğretme becerilerini arttırmak adına öğretim elemanı mesleki gelişim programları giderek fazlalaşmakta ve çeşitlenmektedir (Kamel, 2016).

Diğer taraftan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın güncel eğitim politikalarıyla birlikte, tüm Dünya'da gelişme gösteren hayat boyu öğrenme anlayışı uzaktan eğitime olan talebi artıran etmenler arasında sayılmaktadır (Kavrat&Türel, 2013). Tüm bunlarla birlikte, öğretmenlerin maddi olanaklarının kısıtlılığı, ailevi nedenler ve zaman yetersizliği gibi sebeplerden dolayı mesleki gelişim eğitimlerine katılım konusunda bazı engellerle karşılaştıkları (Uştu, Taş ve Sever, 2016) ve bu engelleri aşmak üzere esnek zaman ve mekan temelindeki uzaktan eğitim olanaklarına yöneledikleri belirtilmektedir (Sarıdaş, 2017).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili çevrimiçi öğrenmelerine yönelik birincil çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini konu alan sistematik literatür analizi çalışmalarının da yapıldığı görülmüştür. Bu konuda ulaşılan çalışmalardan biri Bümen vd. (2012) tarafından, Türkiye'de son 10 yılda yayınlanan makaleler, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlara dayalı olarak öğretmenlerin etkili mesleki gelişiminin analizine yönelik gerçekleştirilen çalışmadır. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaşılan sorunlar değerlendirilerek çeşitli önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin senkron/asenkron uzaktan eğitimle mesleki gelişim çalışmalarının artırılması gerektiği ve mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin ihtiyacına yönelik verilmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Sümer (2021) yaptığı sistematik literatür taramasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için meydana getirilen çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki eğilimler ve bu topluluklarda yaşanan zorlukları incelemiş, ve çevrimiçi öğrenme topluluğu oluşturmak için hangi platformların kullanıldığı ve etkileşimlerinin neler olduğuna yönelik tespitlerde bulunmuştur. Mevcut araştırmalarla görülmektedir ki, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimini çeşitli açılardan analiz eden sistematik literatür analizine dayalı araştırmalar olmakla birlikte, eğitimcilerin mesleki gelişimlerini konu alan uygulamalara ilişkin araştırmalara yönelik derinlemesine bir incelemenin mesleki gelişimde çevrimiçi uygulamalardaki mevcut durumu, olumlu ve olumsuz yönleri, yönelimleri, araştırmaya açık boşlukları ortaya çıkarması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik çevrimiçi ve uzaktan eğitim araştırmalarının sistematik analizi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmada yanıt aranan alt sorular şunlardır:

1. İncelenen araştırmaların yıllara ve yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen araştırmaların örneklem/çalışma grubuna ve örneklem/çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
4. İncelenen araştırmaların kullanılan veri toplama araçlarına ve türlerine göre dağılımı nasıldır?
5. İncelenen araştırmalar, araştırma amaçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmaları ağırlıklı hangi konu ve/veya alanlarda uygulanmıştır?
7. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında tercih edilen öğretimsel model ve yaklaşımlar nelerdir?
8. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında ortaya çıkan olumlu yönler nelerdir?

9. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında ortaya çıkan olumsuz yönler nelerdir?
10. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarına göre öğretmenlerin çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişim uygulamalarına yönelik beklentileri nelerdir?
11. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında, eğitimcilerin çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişimine katkı sağlamak üzere gelecekte yapılması önerilenler (araştırmacılara, kurumlara, uygulayıcılara) nelerdir?

Bu araştırmanın, eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik çevrimiçi öğrenme ve uzaktan eğitim araştırmalarındaki mevcut durumu ve genel araştırma eğilimini ortaya çıkarması açısından literatüre katkı sunması beklenmektedir. Araştırma sonuçlarının, gelecekte planlanacak çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişim eğitimleri açısından uygulayıcılara; çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişim konusunda sunduğu genel çerçeveyle gelecekte planlanacak araştırmalar açısından araştırmacılara yol gösterici olması umut edilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik çevrimiçi öğrenme araştırmalarının incelenmesi amacıyla sistematik literatür analizi yöntemiyle oluşturulan betimsel bir araştırmadır. Türkiye’de zaman fark etmeksizin eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde çevrimiçi öğrenme uygulamalarının konu alındığı araştırmaları incelemeyi hedefleyen bu çalışma doğrultusunda, Yöktez ve TR Dizin veri tabanlarında Mayıs 2022 tarihinde belirtilen anahtar kelimelerle yapılmıştır.

Zaman farketmeksizin Yöktez ve TR Dizin veri tabanlarında belirlenen anahtar kelimelerle yapılan tarama sonucu 234 araştırma seçim ve dışlama kriterleri çerçevesinde değerlendirildikten sonra seçim kriterlerini sağlayan 30 araştırma veri analizi sürecine alınarak ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında analize dahil edilecek araştırmaların belirlenmesinden sonra araştırmalar bir veri analiz formuna işlenmiştir. Veri analiz formu Selçuk ve arkadaşları (2014)’nın kullanmış olduğu yayın sınıflama formu temel alınarak araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir. Bu forma, çalışmanın adı, yayın yeri, yılı, yazarları, anahtar kelimeleri, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi, veri toplama yöntemi, veri analiz yöntemi, araştırmanın amacı ve bu araştırmanın amacına yönelik bulguları, sonuçları ve önerileri detaylı bir şekilde kayıt edilmiştir.

Araştırma amacı çerçevesinde, veri analiz formuna işlenen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İncelenen araştırmalardaki benzer verileri belirli kavram ve temalarla açıklamak ve bunları anlaşılır bir dille düzenleyip yorumlamak üzere (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak dört aşamada içerik analizi gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 251-257). Araştırmanın 1. ile 5. alt sorularına yönelik yanıtları üretmek üzere betimsel olarak veri analiz formunda ilgili alanlardaki veriler k yüzde ve frekans değerlerini içeren grafik ve tablolarla görselleştirilmiştir. Araştırmanın 6. ile 11. alt sorularına yönelik yanıtları üretmek üzere ise uygulamanın yapıldığı konu ve alan, çevrimiçi uygulamada kullanılan model, öğretim yaklaşımı, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri, mesleki gelişim uygulamalarına yönelik beklentiler ve öneriler olmak üzere ana temalar belirlenmiş ve bu ana temalara göre çalışmaların incelenmesiyle ortaya çıkan kodlar belirlendikten sonra, gereken durumlarda kodlar alt temalar altında düzenlenerek ortaya çıkan bulgular kod frekanslarını gösteren grafik ve tablolarla görselleştirilmiştir. İçerik analizi iki araştırmacının birlikteliğinde uygulanmıştır. İlk aşamada birinci araştırmacı tarafından verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışmalar ayrıntılı olarak veri analiz tablosuna işlendikten sonra alt araştırma sorularına göre belirlenen temalar doğrultusunda kodlanmıştır. Daha sonra iki araştırmacı birlikteliğinde kodlanan verilere karşılık gelebilecek alt temalar belirlenmiştir. Ana ve alt temalara ilişkin kodlamalar öncelikle birinci araştırmacı tarafından yapılmış ve ardından ikinci araştırmacı tarafından temalarla kodlar karşılaştırılarak yeniden değerlendirilmiştir. Temalara göre kodlamaların tutarlılığı için Miles ve Huberman (2015)’in önerdiği Güvenirlik=(Görüş Birliği)/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülüne göre iki araştırmacı arasındaki kodlama uyumu yüzdesi %82 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmalarda yıllara göre farklılaşma gösterse de genel itibarıyla daha çok makale türünde araştırmanın yapıldığı, örneklem/çalışma grubu olarak daha çok öğretmenlerin tercih edildiği, nitel yöntemin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak en çok görüşmenin tercih edildiği, daha çok durum tespiti yapma amacıyla çalışma yapıldığı gözlenmiştir.

Araştırmalar konu itibarıyla çoğunlukla öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik, hayat boyu öğrenme kuramı temelinde yapılmıştır. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında olumlu yön olarak esneklik, ekonomiklik ve verimlilik; olumsuz olarak ihtiyaca yönelik olmayan eğitimler ve teknik destek yetersizliği vurgulanmıştır. Beklenti olarak ise uygulamalı eğitim verilmesi, eğitimlerin etkileşimli olması ve motivasyonun sağlanmasına

yönelik tedbirlerin alınması yönündedir. Araştırmacılara yönelik öğretmenler arası etkileşimi inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu; uygulayıcılara yönelik eğitimlerin ihtiyaca yönelik olması ve etkileşimli ortam sunması; kurumlara yönelik teknik desteğin sağlanması, kaliteli dijital içerik üretimi ve yaygınlaştırmanın sağlanması yönünde öneriler göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, hizmetiçi eğitim, mesleki gelişim, çevrimiçi öğrenme, online öğrenme, çevrimiçi eğitim, e-öğrenme, online in service training, online professional teacher development

Kaynakça

- Baran, B. & Çağıltay, K. (2006). Teachers' experiences in online professional development environment, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7(4), 110–122.
- Dewey, A. & Drahota, A. (2016) Introduction to systematic reviews: online learning module cochrane training <https://training.cochrane.org/interactivelearning/module-1-introduction-conducting-systematic-reviews>
- Kamel, A.M. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi J Oral Sci*, 3, 61-69.
- Kavrat, B., & Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(2).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *An extended resource book: qualitative data analysis*. (S. AkbabaAltun, & A. Ersoy, Trans.). Ankara: Pegem Academy. (Original work published 1994)
- Öztürk, D. & Uçar, Y. D. D. S. (2010). Timss verileri kullanılarak Tayvan ve Türkiye'deki 8 sınıf öğrencilerinin fen başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması . *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 241-256 .
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Sarıdaş, G. (2017). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609 - 627.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu, Eğitimde yansımalar: VII, 149-167.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Trends of research published in education and science journal: content analysis. *Education and Science Journal*, 39 (173), 430- 453. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278>
- Sümer, M. (2021) "Online Learning Communities in Teachers' Professional Development: A Systematic Review". *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 572-587 . <https://doi.org/10.18039/ajesi.853801>
- T. Bümen, N. , Ateş, A. , Çakar, E. , Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 5-23.

Bilgi İşlemsel Düşünme Eğitimi – Sınıf Öğretmenleri İle Bir Araştırma

Hatice Cücü
Kocaeli Üniversitesi

Funda Dağ
Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

Bilişimsel veya bilgi işlemsel düşünme Alan Perlis'in bilgisayar programlarının çalışma prensiplerinin tüm öğrenciler tarafından bilinmesi gerektiğini 1962 yılında öne sürmesinin ardından Symour Papert'in çocuklara prosedürel düşünme pratiği öğretmede "bilgi işlemsel (bilişimsel) düşünme" kavramını ilk kez kullanmasıyla ortaya çıkmıştır (Bers, 2020; Denning ve Tedre, 2019). Geçen zamanda bilgisayarların okullarda benimsenmesi ve bilgi teknolojisinin toplumlar üzerindeki etkisinin muazzam artışıyla birlikte 2006'da Jeanette Wing'in ufuk açıcı makalesi Papert geleneğindeki bilgi işlemsel düşünmenin sadece programlama olmadığı ve herkes için temel bir beceri olması gerektiği fikriyle birlikte bilgi işlemsel düşünmeyi yeniden öne çıkarmıştır (Kong ve Abelson, 2019).

Bu konuda çalışmalar ve araştırmalar artan bir ivme ile devam ederken birçok ülkede müfredat değişiklikleri ile bilgi işlemsel düşünme (BİD) bilgisayar bilimleri disiplini çerçevesinde (Nardelli, 2019) veya bilgisayar bilimlerinden ayırık disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenerek çeşitli öğretim kademelerinde öğretim süreçlerine dahil edilmiştir (Brenan ve Resnick, 2012).

Okul öğretim programlarında öğrenme becerilerine entegrasyonu vurgulanan BİD, genellikle okullarda algoritmik düşünme, problem çözme, programlama ve STEAM alanlarıyla ilgili görülmektedir (Grover ve Pea, 2013; Juškevičienė, 2020). BİD'in programlamayla öğrenilen üstbilişsel bir beceri olduğuna dair kabul ve bilgi işlemsel düşünmeyi geliştiren öğrencilerin çeşitli alanlarda daha iyi problem çözücüler haline geleceği inancı, öğretmenlerin herkese bilgisayar teknolojilerini öğretebileceği hipotezini desteklemiştir (Denning ve Tedre, 2019). Bu durum BİD'i kim öğretecek, öğretmenler BİD'i nasıl öğretim süreçlerine dahil edecek sorularının yanı sıra, bu konuda öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin nasıl geliştirilmesi gerektiği sorularını da ortaya çıkarmıştır. Bilgi işlemsel düşünmenin öğretilmesinde öğretmenlerin sınırlı bilgiye sahip olduğu (Nouri vd., 2020; Sands ve ark., 2018; Webb vd., 2017), aldıkları eğitimin önemli olduğu (Kong ve Lao, 2019; Milwood, vd., 2018; Yadav vd. 2014), ve eğitim alan öğretmenlerin uygulama yapma konusunda istekli ve özgüvenli oldukları (Kong, Lai, Sun, 2020) belirtilmektedir. Bununla birlikte hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına eğitim teknolojileri derslerinde (Umutlu, 2021) veya hizmet öncesi/içi süreçlerde temel programlama bilgilerinin kazandırılmasına yönelik kurslarla (Gabriele vd., 2019) öğretmenlerin BİD'ye yönelik hem pedagojik hem de teknolojik olarak gelişimine katkı sağlamaya yönelik araştırmalarda yapılmaktadır.

Diğer tarafta Türkiye'de, öğretmenlerin BİD'ye yönelik durumlarını analiz eden az sayıda çalışmayla birlikte (Gülbahar, Kert ve Kalelioğlu, 2019; Sayın ve Seferoğlu, 2016), farklı branşlardan öğretmenlerin 2014 yılından itibaren Türkiye'de MEB desteğiyle uygulanan Kod Haftası etkinliklerine yoğun katılım sağladıkları vurgulanmaktadır (Sayın, 2020). Bununla birlikte, bu konuda yeterli eğitim almadıkları, kendilerini yeterli görmedikleri ve bilgi işlemsel düşünme ve kodlama ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duydukları da araştırmalarda vurgulanmaktadır (Anılan ve Gezer, 2020; Sayın, 2020; Şenol 2019). Şenol ve Demirel (2017) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin kendi çabaları ile kodlama konusunda bilgi sahibi olduklarını ve sınıflarında uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Şenol, (2019) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kodlama eğitimi verilen öğretmenlerin bir kısmının eğitim sonrasında sınıflarında uygulamalar yaptığını, bir kısmının ise sınıflarında hiç uygulama yapmadıklarını belirtmiştir.

Mevcut duruma göre öğretmenlerin BİD konusunda bilgi ve yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi yönünde daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çerçevede yapılacak araştırmaların, öğretmenlerin BİD'e yönelik hem pedagojik hem de teknolojik niteliklerinin geliştirilmesine yönelik bilgi birikimini arttırmaya katkı sunacağı ve bu konuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik girişimler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada BİD konusunda eğitim alan öğretmenlerin BİD eğitimlerine yönelik görüş ve bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda BİD eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitimlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenology) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan bir olgu ile ilgili katılımcılar tarafından tanımlanmış şekilde, katılımcıların deneyimlerini betimlediği, deneyimlerin özüne ulaşmayı amaçlayan bir desendir (Creswell, 2014).

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005). İstanbul ilinde, farklı devlet okullarında görev yapan, ve BİD eğitimi almış 16 sınıf öğretmeni ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından, BİD konusunda öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalar incelenerek bu konuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak açık uçlu soruların yazılmasıyla oluşturulmuştur. Hazırlanan sorulara iki araştırmacının görüş birliği sağlanarak son hali verildikten sonra, bir bilişim teknolojileri öğretmenin görüşleri alınarak görüşme formunda bir kez daha düzeltmeler yapılmış ve son olarak çalışma grubu dışında BİD eğitimi alan bir sınıf öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında görüşme formunun uygunluğuna karar verilerek, katılımcılarla görüşmelere geçilmiştir. Çevrimiçi ve yüzyüze yapılan görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak kayıt edilmiş ardından kayıtlar araştırmacılar tarafından görüşmedeki orijinalliklerini yansıtacak şekilde deşifre edilmiş ve katılımcıların onayı alındıktan sonra veriler MAXQDA içerik analizi programında analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin BİD eğitimi yüzyüze ve çevrimiçi olarak aldıkları, eğitimlerin BİD hakkında farkındalık oluşturmak üzere ve BİD becerisinin disiplinlerarası öğretimi üzerine başlangıç düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin BİD eğitime katılma amaçlarının öğrencilerin kişisel gelişimini sağlamak ve öğrenme süreçlerini desteklemek olduğu belirlenmiştir. Eğitim alan sınıf öğretmenlerinin BİD konusunda algıladıkları yeterlilik düzeyleri farklılık göstermekle birlikte daha çok iyi ve orta olarak ifade edildiği, fakat henüz bu konuda desteğe/eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu BİD uygulamalarına disiplinlerarası çalışmalarla devam etmek istediklerini ancak, uygulama ve içerik bulmakta zorlandıklarını, BİD çerçevesinde disiplinlerarası içerik oluşturmakta kendilerini geliştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretim sürecinde birçok disiplinin öğretimi konusunda çalışan sınıf öğretmenlerinin BİD konusunda yeterliliklerini arttırmak üzere daha çok BİD'nin disiplinlerarası entegrasyonu ile ilgili derinleştirilmiş ve uygulamaya dönük nitelikli eğitimlere, ve uygulamaya yönelik öğretim materyallerine/etkinliklere ihtiyaç duydukları vurgulanabilir.

Anahtar Kelimeler: bilgi işlemsel düşünme, sınıf öğretmeni, ilköğretim

Kaynakça

- Anılan, H., & Gezer, B. (2020). Kodlama etkinliklerine ve analitik düşünme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *AÜ Eğt.Fak.Dergisi*, 4(4), 307-324.
- Bers, M. U. (2020). *Coding as a playground: Programming and CT in the early childhood class*. (2nd ed.). Routledge.
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of CT. In *Proc. of the 2012 annual meet. of the American educ.research.assoc.*, (Vol. 1, p. 25).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örnekleme yöntemleri. Creswell, J.W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Denning, P.J., & Tedre, M. (2019). *Computational thinking*. MIT Press. (p.135).
- Gabriele, L., Bertacchini, F., Tavernise, A., Vaca-Cárdenas, L., Pantano, P., & Bilotta, E. (2019). Lesson planning by CT skills in Italian pre-service teachers. *Informatics in Education*, 18(1), 69-104.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). CT in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Gülbahar, Y., Kert, S.B., & Kalelioğlu, F. (2019). BİD becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Computer and Math Edu.*, 10(1), 1-29.
- Juškevičienė, A. (2020). STEAM teacher for a day: a case study of teachers' perspectives on computational thinking. *Inf.inEduc.*, 19(1), 33-50.
- Kong, S.C., & Abelson, H. (Eds.) (2019). *CT education*. Springer. (p.4-13).
- Kong, S.C., & Lao, A.C.C. (2019). Assessing in-service teachers' development of computational thinking practices in teacher development courses. In *Proceedings of the 50th ACMtech.Symp.onComp.Sci.Educ.* (p.976-982).

- Kong,S.C., Lai,M., & Sun,D.(2020). Teacher development in CT: Design and learning outcomes of programming concepts, practices and pedagogy. *Comp.&Educ.*,151.
- Millwood,R., Bresnihan,N., Walsh,D., & HooperJ. (2018). Reniew of Literature on CT.(p. 29).
- Nardelli,E.(2019). Do we really need CT? *Communications of the ACM*,62(2),32-35.
- Nouri, J., Zhang,L., Mannila, L., & Norén,E.(2020). Development of CT, digital competence and 21st century skills when learning programming in K-9. *Education Inquiry*,11(1),1-17.
- Sands,P., Yadav,A., & Good,J. (2018). CT in K-12: In-service teacher perceptions of computational thinking. In Khine M. (Ed.).*Computational thinking in the STEM disciplines*(p.151–164). Cham: Springer.
- Sayın,Z.(2020). Öğretmenlerin Kodlama Eğitiminde Eğilimlerinin Belirlenmesi. *J of Instr.Tech.&TeacherEduc.*,9(1),52-64.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S.S. (2016). *Kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi*. XVIII. Aka.Biliş.Konf.,AMÜ,Aydın.
- Şenol, Ş. (2019). *İlkokulda kodlama eğitimi: sınıf öğretmenleri örneği*. YL tezi.SDÜ, Isparta.
- Şenol, Ş., & Demirer,V. (2017). Kodlama eğitimi gerçekleştiren sınıf öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik görüşleri. 5.UluslararasıÖğrt.Tekn.&Öğrt.Eğt. Semp.,İzmir.
- Umutlu, D. (2021). An exploratory study of pre-service teachers' CT and programming skills. *J ofResearch on Tech.inEduc.*,1-15.
- Yadav,A., Mayfield,C., Zhou,N., Hambrusch,S., & Korb,J.T. (2014). CT in elementary and secondary teacher educ.. *ACM Transactions on Comp. Educ.*,14(1),1-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Webb, M., Davis,N., Bell,T., Katz,Y.J., Reynolds,N., Chambers,D.P., & Sysło,M.M. (2017). Computer science in K-12 school curricula of the 21st century: Why, what and when?. *Educ.&Inf.Techn.*,22(2),445-468.
- Wing,J.M. (2006). Computational thinking. *Comm.of theACM*,49(3),33.

Mesleki Öğrenme Toplulukları Eylem Araştırması

Burcu Altun Birgün

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Pınar Yengin Sarpkaya

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen niteliği açık ara farkla öğrenci gelişimini etkileyen en önemli etmendir (Bassett, Haldenby, Tanner ve Trehwitt, 2010). Öğretmen niteliğini etkileyen etmenler ise oldukça çeşitlidir; öğretmen eğitimi, mesleki gelişim deneyimleri (Avrupa Komisyonu, 2010), iş koşulları (Hanushek ve Rivkin, 2007), liderlik ve örgütsel etmenler (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssels, 2011) bu etmenlerden bazılarıdır. Bu etmenlerden öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantıları oldukça önemlidir. Öğretmenlere, onların bir yetişkin olarak özerk olma isteğine, mesleki gereksinimlerine, kendi gelişiminin inisiyatifini alma hakkına uygun mesleki gelişim yaşantıları sunulmalıdır.

Ülkemizde MEB'in öğretmenlere yönelik mesleki gelişimi uygulamalarının temel ve yaygın olanı standart hizmet içi eğitimlerdir. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) (MEB, 2010), Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (MEB, 2018a), Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017a), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (MEB, 2018b), yıllık mesleki gelişim programları ve aday öğretmen yetiştirme programı (MEB, 2017b), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çerçevesini çizmektedir. Diğer yandan çeşitli araştırma bulguları var olan uygulamaların yetersizliğini ve gelişime açık yönlerini ortaya koymaktadır (Güler, Altun ve Türkdoğan, 2015; Arık, 2017; Nemli, 2017). OECD Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması-2018 verilerine göre ülkemizde öğretmenler, mesleki gelişim bağlamında en çok yüz yüze kurs-seminer, daha sonra mesleki literatürü okuma ve daha sonra da eğitim konferanslarına katılmaktadır. Yaklaşık %20'lik bir oranla en az yaptıkları mesleki gelişim etkinliği de okul bağlamında meslektaşına ve kendine yönelik gözlem ve koçluk yapmadır (OECD, 2019).

Çağdaş yaklaşımlar sürekli, yaşam boyu, doğal olarak okul bağlamına gömülü öğretmen gelişimine odaklanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2010). Aynı zamanda ekonomik ve uygulanabilir model önerilerine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda alanyazın, mesleki öğrenme topluluklarının (MÖT) öğretmen ve öğrenciler için olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Hord, 1997).

Öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme toplulukları, düzenli olarak toplanıp gönüllü olarak mesleki çalışmalar yürüten, 4-6 kişilik gruplardır. Topluluk üyesi öğretmenler iş birliği kültürüyle (DuFour, 2004), öğrencilerin gelişimini sağlama amacıyla kolektif olarak çalışır (Stoll, Bolam, McMahon, Thomas, Wallace, Greenwood ve Hawkey, 2006). Sonuç olarak hem öğretmenin mesleki becerileri gelişir hem de öğrenci başarısı sağlanabilir.

Mesleki öğrenme toplulukları uygulamasının Türk eğitim sisteminin ihtiyaçlarına yanıt verecek bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Çağdaş öğretmen gelişimi sistemleri iş birliği ve paylaşım odaklı, kolektif yaklaşımlarken ve sürekli gelişim olgusu, öğretmenin ihtiyaç ve beklentisine uygun, uygulamalı, etkin katılım içeren, sistematik, öğretim sorunlarına odaklı, iş birliği ve okul temelli (Özdemir, 2016), öğretmenlerden, mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler alanlarında yeterli olmaları beklenirken (MEB, 2017c), Türk eğitim sisteminde bu yönde istek ve çabalar olmasına karşın var olan uygulamaların geliştirilmeye açık yönlerinin olduğu, alternatif bir yaklaşıma gereksinim olduğu görülmektedir.

Türk eğitim sisteminin özellikleri, öğretmen gelişim sorunları ve var olan yapıda zümrelerin durumu ve başarımlar potansiyelleri göz önünde bulundurulduğunda, mesleki öğrenme topluluklarının zümreler temelinde öğretmeni geliştirme yoluyla öğrenciyi geliştirme hedefine ulaştırabilecek bir yol olduğu düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile zümre öğretmenler kurulunun (ZÖK) etkili mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) olabileceği düşünülmektedir.

Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, eylem araştırmasıyla Aydın ili Efeler ilçesi sınırları içinde iki resmi ortaokulda zümre temelli olarak iki ayrı mesleki öğrenme topluluğunun kurulması, bu toplulukların çalışmalarının başlatılması, sürdürülmesi ve uygulama sonunda etkililiğinin topluluk üyelerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri ile araştırmacının gözlemlerine göre değerlendirilmesidir. Topluluklardan ilki, bir resmi ortaokulda görev yapan ve araştırma için gönüllü olan bir zümrenin öğretmenlerinden oluşan 4 kişilik bir topluluktur. Diğerisi ise başka bir resmi ortaokulda görev yapan ve araştırma için gönüllü olan bir zümrenin öğretmenleri ile o okulun müdür yardımcısından oluşan 4 kişilik bir topluluktur.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim sorunundan hareketle iki resmi ortaokulda mesleki gelişimi hedef alan iki ayrı mesleki öğrenme topluluğunun kurulup etkililiğinin değerlendirilmesi hedeflendiğinden uygulamalı-

işbirlikli eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmada, araştırmacıların altyapısı ve meslek içindeki öğretmenlerin gereksinim ve deneyimleri birleştirilmiş, bir dönemlik bir eylem planı geliştirilip uygulanmıştır.

Araştırma süreci, araştırmacıların uluslararası alanyazından, MEB mesleki gelişim uygulamaları ve bu uygulamaları konu alan araştırma bulgularından, daha önce yürüttükleri mesleki gelişim çalışmalarından hareketle problem durumunu hissetmesiyle başlamıştır. Bu süreçte taslak mesleki gelişim eylem planı hazırlanmıştır ve okul ziyaretleri yapılmıştır. Bu ziyaretlerde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin problemi hissetmesi ve eyleme geçme isteği duyması için tanıtıcı toplantılar yapılmıştır. Yöneticiler, öğretmenler ve araştırmacılar arasında mesleki gelişim eylem planının yürütülmesi için işbirliğinin kurulması amaçlanmıştır. Mesleki öğrenme toplulukları uygulaması için gönüllü öğretmenlerin bulunduğu iki resmi ortaokulda eylem süreci başlatılmıştır. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi ile mesleki gelişim eylem planı öğretmenlerin ihtiyaçları ve önerileri doğrultusunda, araştırmacılar ve uygulayıcıların işbirliği ile düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile mesleki gelişim etkinliklerinin (7 etkinlik) yürütülmesi ve sonlandırılması ile uygulama süreci tamamlanmıştır. Sürecin son aşaması elde edilen bulgulardan hareketle eylem planının uyarlanması diğer bir ifade ile bir mesleki gelişim modeli önerilmesi ve bu modelin araştırmacı ve uygulayıcıların kullanımına sunulmasıdır. Kısacası araştırma süreci mesleki öğrenme topluluğunu kurma öncesi, topluluğu kurma, topluluk üyelerinin belli periyotlarla bir araya gelmesi ve çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmesi ve sürece ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin alınması biçiminde yürütülmüştür.

Eylem araştırmasının yürütüldüğü okullardan biri Sümer Ortaokuludur. Bu okulda mesleki öğrenme topluluğu oluşturan öğretmenler Rüzgâr, Mert, Ata ve Zafer'dir. Araştırmanın yürütüldüğü diğer okul Hitit Ortaokuludur ve bu okulda mesleki öğrenme topluluğu oluşturan öğretmenler Sevgi, Barış, Nergis ve Doğukan'dır. Okullar ve öğretmenler için kod isimler kullanılmıştır.

Araştırma verileri, MÖTlerle yapılan odak grup görüşmeleri, MÖT üyeleri ve müdürlerle yapılan bireysel görüşmeler, araştırmacının gözlem notları ve yansıtıcı ses kayıtları, öğretmenlerin her toplantı sonrasında isteğe bağlı olarak yazdıkları yansıtıcı raporlar aracılığı ile elde edilmiştir. Veriler 3 ayrı analiz döngüsünde, içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin isteği ile uygulanan mesleki gelişim etkinlikleri ise şunlardır: Ortak Ders Planı Hazırlıyoruz, Meslektaşımın Dersini İzliyorum, Mikro Öğretim Zamanı, Zümre Toplantı Tutanaklarımız Ne Söylüyor?, Bakın Ne Paylaşacağım?, Film Nasıldı? ve Kitap Nasıldı? .

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar zümreler için mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) uygulamasının ekonomik, sürdürülebilir, yenilikçi, etkili ve verimli bir uygulama olduğunu göstermektedir. Uygulama öğretmenleri zaman içinde mesleki gelişime güdülenmiştir. Mesleki gelişim eylem planı sürecinde yürütülen etkinlikler sırasında eğitim sisteminin bazı sorunları tartışılmış ve bu sorunlara çözümler üretilmiştir. Bu süreçte MÖT uygulamasının öğretmenlerde bireysel sorumluluğu, öz farkındalığı, MÖT ile gelişime güdülenmeyi, liderliği, eğitsel konulara ilişkin eleştirel düşünmeyi, etkinlikleri içselleştirmeyi ve işbirliği yapabilmeyi geliştirdiği belirlenmiştir. Topluluklarda ise kolektif bazı özellikler geliştirmiştir. Bulgulara dayalı olarak geliştirilen mesleki gelişim modeline göre uygulama gereksinim ve gönüllülük temellidir. Uygulamanın yaygınlaştırılması için MÖT konusunda müdürlere ve lider öğretmenlere farkındalık eğitimi verilmeli, MÖT güçlü şekilde tanıtılmalı, uygulamaya katılacak öğretmenler teşvik edilmelidir. Bu kapsamda okul müdürleri destekleyici bir tutum sergilemeli, MÖT'ü kurmadan önce zümrelere ortak boş saat ve toplantı mekanı ayarlamalı, lider öğretmenden destek almalıdır. Topluluğu kurduktan sonra ise MÖT'ün devamı için iş birliği yapmalı; fakat topluluk çalışmalarına müdahale etmemelidir.

MÖT'e gönüllü olan öğretmenler, gereksinimlerine ve beklentilerine uygun şekilde iş birlikli etkinlikler belirlemeli, bu etkinlikleri bir eylem planı dahilinde uygulamalı, sürekli geribildirim sunmalı ve deneyimlerini yansıtmalıdır. Bu kapsamda MÖT üyesi öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapabileceği çeşitli etkinlikler bulunmaktadır ve her etkinlik farklı katkıları ile ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki öğrenme topluluğu, mesleki gelişim, öğretmen gelişimi

Kaynakça

- Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri Kütahya ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Avrupa Komisyonu (2010). *Teachers' professional development*. EU: Belgium.
- Bassett, D., Haldenby, A., Tanner, W. & Trewitt, K. (2010). *Every teacher matters*. London: Reform.

- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Association for Supervision and Curriculum Development*, 61(8), 6-11.
- Güler, M., Altun, T. & Türkdogan, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 395-406.
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 69-86.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- MEB. (2010). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB
- MEB. (2017a). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf
- MEB. (2017b). Aday öğretmen yetiştirme programı. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/03150840_Aday_YYretmen_YetiYirme_ProgramY.pdf
- MEB. (2017c). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- MEB. (2018a). MEB eğitim kurulları ve zümreleri yönergesi. Erişim adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_08/10102307_Cilt1.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018b). 2023 Eğitim vizyonu. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Nemli, S. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. ve Hawkey, K. (2006). *Professional Learning Communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning-Booklet 4 (Broadening the learning community: Key messages)*. Nottingham: National Collage for School Leadership.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.

Covid-19 Salgınında Öğretmenlerin Stres Düzeyinin Sınıflandırıcıları: Diskriminant Analizi Çalışması

Neslihan Tuğçe Özyeter
Kocaeli Üniversitesi

Gülşah Sevinç
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Covid-19 salgını hayatın birçok alanını olduğu gibi eğitimi de olumsuz biçimde etkilemiş, uzaktan eğitim süreci ile birlikte öğrenciler ve öğretmenler türlü zorluklar ile karşı karşıya kalmıştır. Eğitimi yüz yüze sürdürmeye alışık olan öğretmenler okulların kapatılması üzerine uzaktan eğitim sürecine alışmak ve eğitim süreçlerinde hızla bir düzenleme yapmak zorunda kalmıştır. Bu duruma kimi öğretmenler kolaylıkla uyum sağlayabilirken kimisi için geçiş oldukça stresli olmuştur.

Herman, Reinke ve Eddy'nin (2020) öğretmen stresine yönelik geliştirdikleri başa çıkma-yetkinlik-bağlam kuramına (*Coping-Competence-Context Theory*) göre öğretmenlerin stres düzeyini etkileyen ve birbiri ile iç içe geçen üç değişken vardır. 3C Modeli olarak da anılan modelde başa çıkma (*coping*) öğretmenin bireysel özelliklerini ve başa çıkma becerilerini kapsamaktadır. Yetkinlik (*competence*) öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini ve öğrencilerle iletişim şeklini ifade etmektedir. Bağlam (*context*) ise okul ve sistem politikalarını ifade etmektedir. Bu kuram ışığında değerlendirildiğinde Covid-19 ile birlikte ortaya çıkan, öğrencilerin teknolojiye erişimi, internete bağlanma zorlukları gibi yeni bağlamsal sorunlar gündeme gelmiştir. Bu noktada öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri ve başa çıkma stratejileri stres düzeylerinin olası belirleyicileri olmuştur.

Salgının başlamasının ardından öğretmenlerle yapılan çalışmalar (Şimşek ve Akün, 2022) bu dönemde öğretmenlerin çoğunlukla yüksek düzey stres sergilediğine işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin stresle başa çıkabilmesini sağlayan psikolojik sağlamlık, değişime yönelik olumlu bir tutum ve yüksek düzey öz yeterlik gibi farklı psikolojik özellikler yeniden gündeme gelmiştir.

Psikolojik sağlamlık olumsuz yaşam koşullarına uyum sağlamaya yönelik bireysel kaynakları ifade etmektedir (Caniëls ve Baaten, 2018). Psikolojik sağlamlığın Covid-19 salgınında bireysel ve toplumsal düzeyde kilit bir özellik olduğu görülmüştür (Vinkers ve ark., 2020). Covid-19 krizine yönelik olumsuz duygulara, artan iş yoğunluğuna ve ölçme-değerlendirme alanındaki zorluklara rağmen psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek öğretmenlerin daha az stres yaşamış olması beklenmektedir.

Değişime yönelik tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurlardan oluşan psikolojik bir unsurdur (Kin ve Kareem, 2017). Öğretmenlerin salgın yüzünden eğitimde yaşanan değişimi bilişsel düzeyde olumlu algılaması, değişime yönelik olumlu duygulara sahip olması ve davranış boyutunda eylemleri ile değişimi desteklemesi değişime karşı dirençli olmadığını göstermektedir. İş yaşamında değişime yönelik olumlu bir tutum içinde olmakla stres düzeyi arasında negatif ilişki olduğunu gösteren çalışmalar (Coetsee ve Chetty, 2015) vardır.

Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin başaracaklarına yönelik inançlarıdır. Öğretmenlerin öz yeterliğinin salgın göz önünde bulundurulduğunda, eğitimdeki değişimler karşısında eyleme geçip geçmeyeceklerini ya da belirli güçlüklerin üstesinden gelme konusunda ne kadar başarılı olacaklarını belirlediği düşünülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Yapılan araştırmalar (Skaalvik ve Skaalvik, 2017) öğretmen öz yeterliği ile öğretmen stresi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Amaç

Eğitim psikolojisi alanındaki araştırmalar çoğunlukla öğrencilerin bilişsel, sosyal ve akademik gelişimlerine odaklanmasına karşılık bu gelişim süreçlerinin önemli aktörlerinden olan öğretmenlerle yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Salgında stresli öğretmenleri daha az stres yaşayan öğretmenlerden ayıran özellikleri ortaya koyma konusunda yapılan araştırma sayısı yetersiz kalmıştır. Dünyanın her geçen gün farklı bir tehdit ile karşı karşıya kaldığı bir ortamda olası kriz anlarında öğretmenlerin güçlü kılınması için anlamlı fark yaratan değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Bu yüzden bu çalışmada öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır ve stres düzeyi yüksek olan öğretmenleri stres düzeyi düşük olan öğretmenlerden ayıran değişkenlerin incelenmesi hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda iki soruya yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler nasıldır?
2. Öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamada öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları anlamlı birer sınıflayıcı değişken midir?

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışma değişkenlerin durumlarını belirlemeyi ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir.

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç probleme konu olan durumla ilgili olabildiğince çeşitlilik sağlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada da öğretmenlerin görev aldıkları sınıf düzeyi, kıdemleri ve öğrenci sayıları açısından çeşitlilik göstermesi amaçlanmıştır ve toplam 273 öğretmene ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Çalışmada kullanılan veri toplama araçları Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutumları Ölçeği (Şafak Yoldaş, 2019), Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004) ve Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'dir (Doğan, 2015). Ölçeklerin çalışma grubu için güvenirlikleri Öğretmen öz yeterliği için 0.83; öğretmenlerin değişime yönelik tutumları için 0.88 ve psikolojik sağlamlık için 0.82'dir.

Verilerin Toplanması: Veriler Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. İlgili linkin dağıtılması için önce okul müdür/müdür yardımcılara ulaşılmıştır. Onlardan okul gruplarında öğretmenlerle linki paylaşımları istenmiştir. Uygulamanın standart olabilmesi için detaylı yönerge hazırlanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi: Çözümlemeler normal dağılıma uygun olmayan 2 gözlem çıkarılarak 271 gözlem üzerinden yapılmıştır. Çalışmanın ilk araştırma sorusunun yanıtlanması Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, kategorik stres değişkeni için de Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması için diskriminant analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk sorusunun yanıtlanması amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Psikolojik sağlamlık ve öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=0.032$; $p<0.01$); psikolojik sağlamlık ve değişime yönelik tutum arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0.24$; $p<0.01$) ilişki vardır. Psikolojik sağlamlık ve öğretmenlerin stres düzeyleri arasında ise negatif yönlü ve orta düzeyde ($r=-0.396$; $p<0.01$) ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen öz yeterliği ve değişime yönelik tutum arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=0.38$; $p<0.01$); öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ve stres düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ($r=-0.171$; $p<0.05$) ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen öz yeterliği ve öğretmenlerin stres düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı değildir.

Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen diskriminant analizi sonuçlarına göre modelde açıklanan varyans %42'dir. Wilk's lambda değeri manidardır ($p<0.01$). Oluşturulan diskriminant fonksiyonları istatistiksel olarak anlamlıdır. Çözümleme sonucuna göre öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamada öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları anlamlı birer sınıflayıcıdır. Değişkenlerin öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamadaki sıralı önemleri ise psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve değişime yönelik tutumdur.

Anahtar Kelimeler: stres, değişime yönelik tutum, öz yeterlik, psikolojik sağlamlık

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caniëls, M. C. J., & Baaten, S. M. J. (2018). How a Learning-Oriented Organizational Climate is Linked to Different Proactive Behaviors: The Role of Employee Resilience. *Social Indicators Research*, 143, 561–577.
- Coetzee, M., & Chetty, P. J. J. (2015). Job stress and attitudes toward change: the mediating effect of psychological attachment. *Journal of Psychology in Africa*, 25(6), 528-536.

- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-10.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The coping-competence-context theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69-74.
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2017). Measuring teacher attitudes toward change: An empirical validation. *International Journal of Management in Education*, 10(1), 1-23.
- Şafak Yoldaş, S. (2019). *The relationship between teachers' learning organization perceptions and their attitudes towards change*. (Unpublished master thesis). ODTU, Ankara.
- Şimşek, N., & Akün, M. F. (2022). Büyük salgının eğitime etkileri ve oluşturduğu kaygı türleri: Öğretmen adayları bakış açısından bir inceleme. *JRES*, 9(1), 18-34.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: relations and consequences. In: McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham.
- Tschannen-Moran, M., & A. W. Hoy. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Vinkers, C. H., van Amelsvoort, T., Bisson, J. I., Branchi, I., Cryan, J. F., Domschke, K., Howes, O. D., Manchia, M., Pinto, L., de Quervain, D., et al. (2020). Stress resilience during the coronavirus pandemic. *European Neuropsychopharmacology*, 35, 12-16.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.

Teaching Qualitative Methodology to Student Teachers Through Journaling

Lucie Jarkovská

Institute For Research of Inclusive Education Masaryk University

Problem

The curriculum for teacher education in the Czech Republic includes several semesters of research methodology. Usually, these courses do not meet with much interest and enthusiasm of the students. They believe that they will teach in the future and therefore should learn how to teach rather than how to do research. Which seems to be a reasonable assumption. When the task of teaching a course in qualitative methodology fell to me, there was no way I was going to come up with another course in which students copy down definitions from a PowerPoint and dump them on a test at the end of the semester. I try to draw on feminist pedagogy in my teaching. Feminist pedagogy as a part of critical pedagogy deconstructs traditional pedagogical practices and is based on the following principles: 1) reformation of the relationship between teacher and student, 2) empowerment, 3) building community, 4) privileging voice, 5) respecting the diversity of personal experience, and 6) challenging traditional views (Webb, Walker, Bollies 2004). Feminist teaching should offer to mentor and nurture relationships with students across race, class, gender, regional origin, and sexual identity lines (Fahs, Swank 2020). It bases the learning process on exploring one's own needs, feelings, motivations, and ambitions (Felman 2001). Feminist pedagogy addresses the power imbalances present in educational institutions and strives to de-center that power. It rejects the normative classroom dynamic, seeking to foster more democratic spaces functioning with the understanding that both teachers and students are subjects, not objects (Shrewsbury 1986). Students are encouraged to reject normative positions of passivity and instead to take control of their own learning. Therefore, I wanted our course to be interactive (the number of learners, which exceeded 130, was also a challenge) and to offer space for goals that the students themselves have and that do not necessarily overlap with my own. I wanted to design the course to be applicable to the teaching profession. Students will not necessarily be conducting research in the future, but they can apply the principles of analysis and research methods to find answers to their own questions and solve their own professional problems. If they encounter a problem with a child, a group, or colleagues in their teaching, they can try to solve it on the basis of their existing experience and knowledge, or they can analyze it first in order to understand it more deeply and take a reflective approach to it. Thus, I designed the qualitative analysis course for teacher education students as largely problem-solving oriented.

268

Method

With my colleague at Masaryk University Martina Nosková we developed a curricula for teaching qualitative methodology through journaling. Journal writing, journaling, or personal reflective writing is a simple, yet very effective tool for reflecting, processing and unravelling one's thoughts, ideas, situations and even solutions. Journaling, unlike e.g. essay writing, is not writing to perform, but rather writing to learn, to process, to reflect, to understand. We used following journaling methods that will be explained in details within the presentation: Free writing, the list of 100, dialogue, parallel scenarios, stepping stones. Through these methods, learners get simple qualitative data on which they can practice the basics of analysis, coding, mind mapping or interpretation. Because they can focus their exercises on their own topics and solutions to problems they are currently facing, learning research methods is meaningful to them.

Just as we can use journaling methods to process and organize our thoughts on personal matters, journaling can be used as a tool for education, for processing and organizing our views on an academic topic or on a work or classroom environment. Various journaling methods can also be used as methods of research and analysis or as teaching and learning tools in the classroom.

Expected Result/sOutcomes

The method of journaling working with everyone's own experience allowed for a non-hierarchical and non-exclusionary sharing of different perspectives and contexts and offered a deep learning experience that has become in the case of many a springboard for solving their own situations and problems. The participants' unique writing exercises and their analysis provided a very personal and personalized opportunity to grasp the concepts of qualitative analyses. It enabled them to understand the meaning and relevance of analytical thinking to their own

personal and professional lives. In addition to the cognitive level of perception, it allowed them to work with them on an emotional level that is often neglected in the normal learning process. The method endorses feminist pedagogy principles and can be used for inclusive education in general.

Keywords: teacher training, qualitative methodology, journaling, creative teaching

References

- Adams, K. (1990). *Journal to the Self. 22 Paths to Personal Growth*. New York: Warner Books.
- Charles W. Carter (1998). The use of journals to promote reflection. *Action in Teacher Education*, 19(4), 39-42, DOI: 10.1080/01626620.1998.10462890
- Dart, B.C., Boulton-Lewis, G.M. , Brownlee, J.M., & McCrindle, A.R. (1998). Change in knowledge of learning and teaching through journal writing, *Research Papers in Education*, 13(3), 291-318, DOI: 10.1080/0267152980130305
- Fahs, B. & Swank, E. (2020). Redefining the work of feminist praxis: making space for a (rebellious) undergraduate feminist research group, *Equity & Excellence in Education*, 53(1-2), 244-258
- Felman, J. L. (2001). *Never a dull moment. Teaching and the art of performance*. Routledge.
- Lashley, Mary, RN, PhD,C.S., C.R.N.P., & Wittstadt, Rosemary,R.N., EdD. (1993). Writing across the curriculum: An integrated curricular approach to developing critical thinking through writing. *Journal of Nursing Education*, 32(9), 422-424.
- Pennebaker, J. W. & Smyth, J. M. (2016). *Opening up by writing it down: how expressive writing improves health and eases emotional pain*. New York: The Guilford Press.
- Shrewsbury, C. M. (1987) What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14.
- Webb, L. M., Walker, K. L. & Bollis, T. S. (2004) Feminist pedagogy in the teaching of research methods, *International Journal of Social Research Methodology*, 7(5), 415-42

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konularda Hazırladıkları Ders Materyallerinin İncelenmesi

Nilgün Tatar
Alanya Alaaddin Keykubat Ü.

Ayşe Yenilmez Türkoğlu
Alanya Alaaddin Keykubat Ü.

Venüs Yıldız
Alanya Alaaddin Keykubat Ü.

Problem Durumu

Günümüzde insanlar pek çok toplumsal problem ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Küresel iklim krizi, gıda kıtlığı, beslenme şekli, enerji kullanımı, çevre kirliliği, kontrolsüz yapılaşma, genetik hastalıklar gibi konular hemen her gün medyada yer bulan ve toplumu birebir etkileyen sorunlardır. Fen bilimleri ile ilişkili olan bu konular tartışmalı ve kesin doğru cevabı olmayan konulardır. Hem bilimsel hem de toplumsal boyutları olan bu konular sosyobilimsel konular olarak adlandırılmaktadır. İkilemli olan bu konular gerçek hayatla ilişkili ve günceldir (Topçu, 2019, Genç, 2020). Sadler ve Zeidler (2005) da sosyobilimsel konuları bilimsel temeli olan, toplumu ilgilendiren, medyada sıklıkla yer alan, sonucu hakkında kesin karar verilmemiş ve halen tartışmalı olan konular olarak tanımlamıştır.

Sosyobilimsel konuların bilimsel, politik, etik, ekonomik, çevresel ve kültürel boyutları bulunmaktadır. Bireylerin kendilerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bu konular hakkında çok boyutlu düşünerek, bilinçli kararlar verebilmesi önemlidir. Bilinçli karar verebilmek bilimsel iddiaların kanıtlar ışığında değerlendirmesi ile mümkündür (Cebesoy, 2020). Bu yüzden bu kararları verebilecek bireylerin bilimsel bilgilerinin yeterli olması, çok boyutlu düşünerek analiz yapabilme, tartışma ve karar verme becerilerinin ise gelişmiş olması gereklidir.

Bu yeterliklerin kazandırılması ve geliştirilmesinde özellikle fen bilimleri dersi öğretmenlerine görev düşmektedir. Fen öğretim programlarındaki konu ve kazanımlarla ilişkili bu konulara derslerde yer vermek ve bu konuları etkin şekilde işlemek öğretmenlerin sorumluluğundadır (MEB, 2018). Bu sorumluluk çerçevesinde fen öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları materyallerinin incelenmesi önemlidir.

Öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanabilecekleri materyaller arasında afiş/ broşürler, haber videoları, gazete/dergi haberleri ve filmler gibi farklı materyaller sayılabilir. Bu materyallerin seçimi ve hazırlanmasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken kriterler olmalıdır. Öğretim materyalinin kazanım ve öğrenci düzeyine uygunluğu, bilimsel ve teknolojik konularla ilişkisi, özgünlüğü, gerçekçiliği, açık uçluluğu, tartışmaya açıklığı istenilen kriterler arasında sayılabilir (Arslan, 2020).

Bu kriterlerden yola çıkarak bu araştırmanın amacı fen bilimleri dersi öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları materyalleri incelemektir. Bu kapsamda öğretmenlerden sosyobilimsel konuların öğretiminde kullandıkları ya da kullanabilecekleri bir materyal sunmaları istenecektir. Bu materyalde sosyobilimsel konuların hangi boyutlarına yer verildiği başta olmak üzere hazırlanan tartışma sorularının belirlenen kriterlere göre uygunluğu incelenecektir. Öğretmenlerin sosyobilimsel konulara yönelik materyal hazırlamadaki yeterliklerini belirleyen bu araştırmanın öğretmen eğitimcilerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları materyallerin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılacaktır. Amaçlı örnekleme yönteminin kullanılacağı araştırmanın 10 öğretmen ile yürütülmesi planlanmaktadır. Araştırmaya katılmaya gönüllü, farklı kıdem ve eğitim düzeyine (lisans, yüksek lisans) sahip öğretmenler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilecektir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi ile toplanacaktır. Araştırmanın dokümanları öğretmenlerin hazırladıkları materyaller olacaktır. Öğretmenlerden kendi seçtikleri bir sınıf düzeyinde kendi belirledikleri bir sosyobilimsel konunun öğretimine yönelik materyal hazırlamaları istenecektir. Hangi tür materyal (film, haber, afiş/broşür vb.) hazırlarlarsa hazırlasınlar materyallerinde muhakkak konu ile ilgili sorulara yer vermeleri istenecektir. Verilerin analizde betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Hazırladıkları materyaller Chang, Rundgren ve Rundgren (2010) tarafından önerilen ve daha sonra Eş ve Öztürk (2021) tarafından revize edilen SEE-STEP modeline göre analiz edilecektir. Bu model yedi farklı alanı - sosyoloji/kültür, çevre, etik/ahlak, bilim, teknoloji, ekonomi ve politika- bütüncül olarak ele almaktadır. Öğrencilerin karar verme süreçlerinde farklı disiplinlerin etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır (Cebesoy, 2020). Materyalde sosyobilimsel konunun hangi boyutlardan ele alındığı incelenecektir. Ayrıca konu ve soruların özgünlüğü, gerçekçiliği, açık uçluluğu, tartışmaya açıklığı, bilimsel ve teknolojik konularla ilişkisi (Stolz vd., 2013; Akt: Arslan, 2020) incelenecektir. Materyalde bu kriterlerin hangilerinin dikkate alındığı ve ne düzeyde yer

verildiği tespit edilecektir. Araştırmacılar materyalleri belirlenen kriterler doğrultusunda değerlendirdikten sonra aralarındaki uyum yüzdeleri hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacına yönelik olarak bir öğretmenden veri toplanmıştır. Yüksek lisans eğitimi gören, 14 yıllık fen bilimleri dersi öğretmeni 8. Sınıf düzeyinde DNA ve Genetik Kod ünitesindeki Kalıtım konusuna yönelik senaryo hazırlamıştır. Senaryo güncel bir konu olan SMA hastalığı ile ilgilidir. Senaryoda hastalığa yönelik geçmişten bu yana yapılan bilimsel araştırmalar açıklanmış, hastalığın belirtileri tanımlanmıştır. Toplumda görülme sıklığı ve genetik nedenlerine yer verilmiştir. Tedavi sürecinin maliyeti ve devlet tarafından tedavinin karşılanmasına yönelik başlıklara değinilmiştir. Materyalde SMA hastası bir çocuğun fotoğrafı ve DNA zinciri görseli yer almaktadır. Senaryonun sonunda genetik testler, taşıyıcı bireylerin çocuk sahibi olup olmama kararı ve tedavi masraflarına yönelik devlet desteği ile ilgili üç kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Hazırlanan materyal SEE-STEP modeline göre incelendiğinde bilim, ekonomi, politik, sosyolojik ve etik/ahlaki boyutlara yer verildiği tespit edilmiştir. Konu ve soruların kazanıma ve öğrenciye uygun olması, bilimsel bilgilere yer verilmesi, gerçekçi, güncel olması olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ancak soruların kapalı uçlu olması ve tartışmayı gerektiren soruların yetersiz olması olumsuz bir durumdur. Araştırmanın verileri diğer öğretmenler de toplandığında öğretmenlerin sosyobilimsel konulara yönelik hazırladıkları materyallere ilişkin sonuçlar daha detaylı olarak sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel konular, öğretmen eğitimi, fen bilimleri

Kaynakça

- Arslan Ö. H. (2020). Sosyobilimsel konu seçimi ve güncel ikilem örnekleri. M. Genç (Ed.) *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cebesoy, B. Ü. (2020). Sosyobilimsel konuların öğretiminde SEE-SEP modeli. M. Genç (Ed.) *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Chang Rundgren, S. N.& Rundgren, C. J. (2010). SEE-SEP: From a separate to a holistic view of socio-scientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1).
- Eş, H., & Öztürk, N. (2021). An activity for transferring the multidimensional structure of SSI to middle school science courses: I discover myself in the decision-making process with SEE-STEP!. *Research in Science Education*, 51, 889-910., <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09865-1>.
- Genç M. (2020). Sosyobilimsel konular ile bilim-tutum ilişkisi. M. Genç (Ed.) *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: mufredat.meb.gov.tr. (Erişim tarihi: 11.09.2022)
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (1), 112138.
- Stolz, M., Witteck, T., Marks, R.& Eilks, I. (2013). Reflecting socio-scientific issues for science education coming from the case of curriculum development on doping in chemistry education. *Eurasian Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(4), 361–370.
- Topçu, M. S. (2019). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, P. D. & Şimşek, P. D. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Rol Model Kavramına İlişkin Görüşleri: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Örneği

Furkan Gilik

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Mustafa Akkaya

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının rol model kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Rol model sergilediği davranışlar ile toplum tarafından takdir edilebilen, başarılı ve örnek gösterilen kimselerdir. Rol model insanlar genellikle genç kuşak tarafından taklit edilirler ve toplum tarafından kabul görmüş normlar ekseninde toplum ile zıt düşmeyen bireylerdir. Rol modelin tanımı hakkında birçok yorum vardır. Rol modeller siyasi, sosyal, bilimsel veya iletişim alanında; insanları etkileyen ve giyim kuşamdan, günlük hayatına hatta kişiliklerine kadar geniş kitlelerce taklit edilmeye çalışılan kişilerdir. Kişinin hedeflerini, beklentilerini, davranışlarını örnek aldığı ve özdeşim kurduğu insanlar ya da gruplar “rol model” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen adaylarının rol model olarak benimsedikleri kişilerin özelliklerini kendi bünyelerinde ne kadar barındırdığı önem taşımaktadır. Öğretmenler sergiledikleri davranışlar ile öğrenciler ve içinde bulunduğu toplum tarafından rol model olarak seçilebilirler. Rol modeller, kişilerin karar vermesinde, karakter oluşumu ve gelişimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkileri bulunan bir özellik taşırlar. Kişinin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileşim içerisinde bulunduğu toplumda, karar ve davranışlarını doğrudan etkileyebilen herkes rol model olabilir. Sosyal öğrenme kuramına göre insan davranışları ve çevre, sürekli olarak karşılıklı etkileşim halindedir. “Sosyal Öğrenme Kuramı” günümüzde eğitim ve psikoloji alanında kabul görmektedir. Sosyal öğrenme insanın öğrenmesinin bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin birbirleri ile olan etkileşimi sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Birey doğumundan itibaren çevresindeki olayları ve bireyleri taklit ederek büyür. İnsanoğlu ilk andan itibaren yaşadıkları toplum veya grup içerisindeki kuralları bilmezler. Dünyayı, iletişim kurmayı, duygularını dile getirmeyi ve daha pek çok şeyi dünyaya gözlerini açtıktan sonra öğrenirler. Kişi bu dönemlerde başkalarını taklit ederek kendini bulmaya çalışır. Taklit ettiği olumlu/olumsuz bireyler ya da davranışlar geleceğe yönelik karakterinde izler bırakır. Öğrenmenin temelinde, gözlem ve başkalarının yaptığı davranışlar vardır. Birey ilk önce aile içinde veya yakın çevresinden kendisine bir rol model seçebilir. Okula başladığı dönemde ise rol model aldığı kişi öğretmeni olabilir. Konuyla ilgili olarak ilköğretim çağındaki çocukların rol model olarak kendilerine öğretmenlerini örnek aldıkları yaş ilerledikçe daha çok ünlü isimleri kendilerine birer rol model olarak aldıkları görülür. Bu bilgiler çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının rol modele ilişkin görüşleri nelerdir olarak belirlenmiştir”.

Alt problemler

- Sosyal bilgiler öğretmen adayları rol model kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarını rol model seçme konusunda etkileyen faktörler ile ilgili görüşler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının rol model seçme görüşlerine ilişkin fikirleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçtikleri rol modellerin özelliklerini kendi hayatlarına yansıtma ile ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilimsel araştırmalar katılımcılar tarafından tanımlanan bir olgu hakkında araştırmacının insan deneyimlerini olabildiğince açığa çıkarmak için uygulanan sorgulama stratejisidir. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik belirleme yöntemi ile on iki eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik sağlamadaki amaç, farklılık gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak olguların ve davranışların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adayları bir, iki, üç ve dördüncü sınıf düzeylerinden belirlenecek altı kız ve altı erkek öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşlerinden sonra son halini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler katılımcılar ile birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme türünde, görüşmeyi yapan kişi soruları önceden hazırlar fakat gerektiğinde görüşme boyunca katılımcıya bazı esneklikler sağlar. Gerekirse soruların yeniden düzenlenmesine

veya ilgili konu üzerinde tartışmaya izin verir. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan araştırma verileri, içerik analizinde daha detaylı bir işleme tabi tutulur ve betimsel analiz ile farkedilemeyen ayrıntılar, kavramlar ve temalar içerik analizi sonucu keşfedilebilir. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının rol model olarak aldıkları kişilerin çoğunlukla aile fertleri, başarılı bir akraba, öğretmen veya bir ünlü olması beklenmektedir. Bireylerin küçük yaşlarda kendilerine rol model aldıkları kişilerin ergenlik dönemi ve sonrasında değişime uğradığı öngörülmektedir. Kişinin ilk rol modelinin genellikle aile tarafından baskılanmasıyla oluştuğu öngörülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine rol model olarak tercih etmek istemedikleri kişilerin genellikle toplum normları ile ters düşen, başarısız ve bir hedefi olmayan bireylerin oluşturduğu beklenmektedir. Öğretmen adaylarının genellikle kendilerine ilk rol model aldıkları kişinin aile fertlerinden birisinin olması beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının rol model seçtikleri kişilerin özelliklerini kendi hayatlarına yansıtma olumlu olacağı beklenmektedir. Öğretmen adaylarının rol model kavramına ilişkin bilgilerinin yüksek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rol model, taklit, sosyal öğrenme

Kaynakça

- Bacanlı, H. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist-American Psychological Association*, 44 (9), 1175-1179.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14), 198-210.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.s
- Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363-391. DOI: 10.17860/mersinefd.537859
- Karakuş, N. & Çoksever, P. (2019). Değerler eğitiminde rol model olarak kadın kahramanlar. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(20), 46-62.
- Kongar, E. (2011). *İçimizdeki Zalim*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Moschis, G. P. & Churchill, Jr, G. A. (1978). Consumer socialization: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Marketing*, 15, 599-609.
- Mutter, F. & Pawlowski, T. (2014). Role models in sports—Can success in Professional sports increase the demand for amateurs portparticipation? *Sport Management Review*, 17(3), 324-336
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Basım). Ankara: Seçkin Yayınları

Salgında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşantılarının İş Talepleri ve Kaynaklar Modeli Kapsamında Analizi: Bir Nitel Araştırma

Gülşah Sevinç
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Covid-19 salgınının ortaya çıkması üzerine uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte öğrenciler kadar öğretmenler için de zorlayıcı bir süreç başlamıştır. Öğretmenler çevrimiçi platformları kullanarak eğitim süreçlerini uzaktan gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu değişim öğretmenlerin iş taleplerinin artması, eldeki kaynakların ise azalması anlamına gelmiştir. Bu durumun bazı öğretmenler için daha yüksek düzey stres ve tükenmişlik ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar (Rubilar ve Oros, 2021) mevcuttur.

Bu araştırmanın kuramsal dayanağı Bakker ve Demerouti (2007) tarafından geliştirilen iş talepleri ve kaynakları (job demands-resources) modelidir. Modele göre her işin strese yol açan belirli risk faktörleri bulunmaktadır ve bunlar iş talepleri ve iş kaynakları şeklinde 2 genel kategoride ele alınabilir. İş talepleri işin sürekli fiziksel ve/veya psikolojik çaba ve beceri gerektiren unsurlarını oluştururken iş kaynakları hedeflere ulaşmayı sağlayan ve gelişimi sağlayan unsurları kapsamaktadır (Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001). İş talepleri özellikle strese neden olurken iş kaynakları iş ortamında güdülenmeyi arttırmaktadır (Schaufeli ve Taris, 2014). Covid-19'a bağlı gelişen salgın bağlamında değerlendirildiğinde okul müdürlerinin ya da ebeveynlerin sunduğu her türlü destek iş kaynakları olarak ele alınabilirken çevrimiçi eğitim hazırlama süreçlerine bağlı artan iş yükü ve yüz yüze etkileşimin eksikliği gibi durumlar iş talepleri olarak görülebilir.

Salgında öğretmenlerin iş kaynakları ve talepleri arasındaki mesafenin açıldığı gözlenmiştir. Covid-19 krizinde öğretmenlerin yaşantılarının değerlendirilmesi her an bir tehdit ile karşı karşıya kalmanın olası olduğu günümüzde kriz durumları ile daha iyi başa çıkabilmemizi sağlayacak dersler sunacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin salgın gibi bir kriz durumunda hangi zorlukları yaşadıklarını ve işlerini kolaylaştıran unsurları belirlemek gelecekte ortaya çıkabilecek zorlayıcı dönemler için aydınlatıcı olacaktır.

Amaç

Salgında uzaktan çalışan öğretmenlerle yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak belirli değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen nicel araştırmalardır. Buna karşılık öğretmenlerin iş kaynakları ve talepleri bağlamında yapılmış az sayıda nitel araştırma olduğu göz önünde bulundurularak bu araştırmada salgın döneminde çalışmaya devam eden öğretmenlerin iş kaynakları ve taleplerine ilişkin yaşantılarına betimleyici nitel araştırma ile ışık tutulması hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenler Covid-19 salgınındaki iş taleplerini nasıl değerlendirmektedir?
2. Öğretmenler Covid-19 salgınındaki iş kaynaklarını nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni: Öğretmenlerin salgındaki iş talepleri ve iş kaynaklarına yönelik ayrıntılı bir değerlendirme yapabilmek amacıyla betimleyici bir nitel çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunu salgında Türkiye’de öğretmenlik yapmaya devam eden, ilk ve orta öğretimde görev alan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılabilme kriterleri salgında eğitim hizmeti vermeye devam etmek ve gönüllü olmaktır. Bu araştırma nicel verilerin toplandığı bir araştırmaya katılan öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme ile seçilen 40 öğretmene e-posta ile yeniden ulaşılmış ve araştırmanın nitel kısmına katılmak isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. 23 öğretmen araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Dolayısıyla bu araştırma salgın döneminde MEB kapsamında ilk ve orta düzey okullarda görev alan 23 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 30 ile 56 yaş arasında (yaş ortalaması: 44) yer almaktadır. Ayrıca 23 katılımcının 15’i kadın, 8’i erkektir.

Verilerin Toplanması: Veriler 30 ile 45 dakika arasında süren yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler Ekim 2020 ile Nisan 2021 tarihleri arasındaki dönemde Zoom aracılığıyla toplanmıştır. Yazar görüşme yaptığı öğretmenleri daha önceden tanımamaktadır. Öğretmenlere salgın döneminde işlerini yaparken

karşı karşıya kaldıkları zorluklarla ve bu dönem işlerini zorlaştıran unsurlarla ilgili soruların yanı sıra işlerini kolaylaştıran ve onları destekleyen mekanizmalar ile ilgili sorular da yöneltilmiştir. Görüşmelerin başında katılımcıların izinleri alınarak kayıt yapılmıştır.

Verilerin Analizi: Kayıtlar yazıya aktarılarak içerik analizi yöntemiyle (Krippendorff, 2004) ele alınmıştır. Başlangıç aşamasında alanyazında eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler ile yapılmış, iş kaynakları ve talepleri yaklaşımını esas alan araştırmalardan (Kim, Oxley ve Asbury, 2022; Sokal, Trudel ve Babb, 2020; Walter ve Fox, 2021) hareketle bir kodlama yönergesi oluşturulmuştur. Bununla birlikte Covid-19 salgını yeni bir dönemi temsil ettiği için yönerge yeni kodların eklenebileceği şekilde açık bırakılmıştır. Analiz bütün metinler üzerine gerçekleştirilerek kodlara son şekli verilmiştir.

Veri güvenilirliğinin sağlanması için kayıtlar kaleme alındıktan sonra katılımcılara gönderilmiş ve ifadelerinin doğruluğu onaylatılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularında katılımcıların cümlelerine doğrudan alıntılar ile yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda iş kaynakları ve iş talepleri şeklinde adlandırılan iki tema elde edilmiştir. İş talepleri teması kapsamında elde edilen kategoriler eğitimin dijital ortamda gerçekleştirilmesi ile ilgili sorunlar, öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili sorunlar, öğrenciler ile ilgili sorunlar ve öğrencilerle yüz yüze iletişimin ortadan kalkması ile ilgili zorluklardır.

Eğitimin dijital ortamda gerçekleştirilmesi ile ilgili sorunlara örnek kod internete bağlanma sorunudur. Başka bir kategori öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili sorunlar, buna ilişkin bir örnek kod ise uzaktan eğitimde dijital yeterliliğin düşük olmasıdır. Bir diğer kategori öğrenciler ile ilgili sorunlardır ve örnek kod ise öğrencilerin düşük düzey güdülenmesidir. İş talepleri teması ile ilgili elde edilen bir başka kategori öğrencilerle yüz yüze iletişimin ortadan kalkması ile ilgili zorluklardır ve örnek kod bazı derslerin uzaktan işlenmesi konusunda yaşanan zorluklardır.

İş kaynakları teması çerçevesinde elde edilen kategorilerden ilki destek mekanizmaları; bu kategoriye ilişkin kod veli desteğidir. Teknolojik fırsatlar bu tema kapsamında elde edilen bir başka kategoridir ve çevrimiçi eğitim öğretim platformlarında paylaşılan zengin içerikler bu kategoriye ilişkin bir örnek koddur. Bir diğer kategori öğrenciler ile ilgili değişkenlerdir ve örnek kod bazı öğrencilerin aktif derse katılımı ve uzaktan eğitimi sürdürme konusundaki istekliliğidir. Kurumsal destek kategorisine ilişkin örnek bir kod ise idarenin ve aynı alanda çalışan öğretmenlerin desteğidir.

Anahtar Kelimeler: iş talepleri, iş kaynakları, öğretmenler, Covid-19

Kaynakça

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Collie, R.J. (2022). Job demands and resources, teacher well-being, and turnover intentions: An examination during COVID-19. *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2036323>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2022). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 299-318.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rubilar, V. N., & Oros, L. B. (2021). Stress and burnout in teachers during times of pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12:756007. doi: 10.3389/fpsyg.2021.756007
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: implications for improving work and health, in Bridging Occupational, *Organizational and Public Health*, eds G. Bauer and O. Hämmig (Dordrecht: Springer), 43-68. doi: 10.1007/978-94-007-5640-3_4

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands- Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67- 74.

Walter, H. L., & Fox, H. B. (2021). Understanding Teacher Well-Being During the Covid-19 Pandemic Over Time: A Qualitative Longitudinal Study. *Journal of Organizational Psychology*, 21(5), 36-50.

TÜBİTAK 4005 “Sınıf Öğretmenlerinin Senkron ve Asenkron Öğretim Becerilerinin, Harmanlanmış Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi” Projesinin Değerlendirilmesi

Şengül Uysal
MEB

Yılmaz Sarier
MEB

Ali Ulus Kımav
Anadolu Üniversitesi

Adile Aşkın Kurt
Anadolu Üniversitesi

Erdem Erdoğan
Anadolu Üniversitesi

Ali Haydar Bülbül
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

2019 yılının son günlerinde ortaya çıkan Covid-19 salgını, birçok insanın ölümüne neden olmuş ve tarihteki en büyük eğitim kesintisine yol açmış, örgün eğitimden yaygın eğitime; okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm dünyadaki eğitim sistemlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu süreçte uzaktan eğitim, bazı ülkelerde yüz yüze eğitimle birlikte tercih edilmiş, bazı ülkelerde ise tek başına eğitim şekli olarak benimsenmiştir. Salgın, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının yetersizlikleri ile uzaktan eğitim ihtiyaçlarının farkına varılmasını, örgün eğitimin uzaktan eğitim ile desteklenmesinin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Salgın ile uzaktan eğitimin daha çok alternatif bir öğrenme yaklaşımı ya da yardımcı bir fonksiyonu yerine getirdiğine ilişkin algılar ve düşünceler tamamen değişmiştir. Pandemi ve sonrası gelişmeler, uzaktan eğitim, temel öğrenme biçimi haline dönüşmüştür (Bozkurt, 2020). Covid-19 salgını, Türkiye’de uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, içerik, tasarım, uygulama, kalite, güvenlik, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Tüm öğretim kademelerinde, uzaktan eğitim fırsatlarına herkesin erişiminin ve etkin kullanımının güçlendirilmesi, aynı zamanda nitelikli müfredat içeriklerinin sağlanması gerekmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen eğitimde, sadece eğitimin sunumu değil, aynı zamanda öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme de öncelikli olarak ele alınmalıdır. Bu salgın uzaktan eğitimde akreditasyon standartlarının, yasal ve pedagojik birtakım düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerektiğini, var olan standartlar ile yasal ve pedagojik düzenlemelerin ise etkili bir şekilde uygulanması gerektiğini ortaya koymuştur (Can, 2020).

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ile birlikte bireylerin değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlama gereksinimleri, eğitim etkinliklerinin güncellenmesini zorunlu hale getirmektedir. Süreç içinde öğrenme anlayışlarında pek çok değişiklik olmuştur. Değişen bu yaklaşımlara bağlı olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitimdeki yeri, rolleri, sorumlulukları ve öğrenme ortamları da değişmektedir. Bu bağlamda, kullanılan bilgi ve iletişim teknolojileri ile bireylere istedikleri zamanda ve yerde ders materyallerine ulaşma olanağı sunan uzaktan öğrenmenin çok kültürlü, demokratik, etkileşimli, esnek, açık ve ulaşılabilir yaklaşım ve politikalar içerdiği vurgulanmaktadır (Eby, 2013). Fisher (2004) uzaktan eğitim ortamlarında, iletişimin öğrenciler tarafından öğrenme, düşünme, kaynak toplama ve tartışmalara katılma olanağı sunması nedeniyle daha esnek ve öğrenen merkezli algılandığını belirtmektedir. Ryan, Carlton ve Ali (1999); öğrenenlerin, çevrim içi öğrenme ortamlarının kendilerine öğrenme ve ödev tamamlamada daha bağımsız olanaklar sunduğunu, aynı dersleri aldıkları arkadaşlarının derslerde daha katılımcı olduklarını, öğreticinin yanı sıra arkadaşlarından da öğrendiklerini belirtmektedir. Uzaktan eğitim, tamamen asenkron yapıda, tamamen çevrim içi eğitim şeklinde veya karma eğitim şeklinde (yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin harmanlanması) verilebilmektedir. Bugüne kadar hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim-öğretim süreçlerinde uzaktan ya da karma eğitim içerikleri ve yönetimi konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olmayan sahadaki öğretmen ve okul yöneticileri böyle bir krize oldukça hazırlıksız yakalanmıştır. Pek çok ülkede öğretmenlerin inisiyatif olarak bu süreci kendi başına yürütmesi beklenmekte ve öğretmenler yeterli desteği görememektedir. Ülkelerin öğretmenleri bu süreçte yönlendirilmesi, onlara ihtiyaç duydukları desteğin sağlanması, örnek uygulamalar sunulması, öğretmenler arası işbirliğinin yürütülmesine imkân verecek ortamlar oluşturması ve projeler geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin senkron ve asenkron eğitim yeterliliklerinin de geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Projede tasarlanan mesleki gelişim programının öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini daha esnek bir şekilde karşılayabileceği, ileride geliştirilecek mesleki etkinlik çalışmalarına yol göstereceği olabileceği düşünülmektedir. Proje disiplinler arası bir anlayışla kurgulanmış, uzman ve eğitimci olarak farklı üniversite ve alanlardan akademisyenlerin katılımı sağlanmıştır. Bu projede kullanılacak artırılmış gerçeklik, mobil uygulama, dijital oyun, tahmin et-gözle-açıkla, oyunlaştırma, infografik tasarımı ve STEAM gibi yöntem, araç ve uygulamalarla öğretmen becerilerini geliştirileceği ve öğrenci öğrenmelerine katkı sunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf

öğretmenlerinin uzaktan eğitimdeki senkron ve asenkron becerilerinin harmanlanmış mesleki eğitim yoluyla geliştirilmesi; öğretmenlere etkileşimde bulunma, tartışma ortamı oluşturma ve akran öğrenme gibi fırsatları sunması açısından da önemli görülmektedir. Projede TÜBİTAK 4005 çağrı metninde vurgulanan yenilikçi uygulamalara örnek olabilecek özellikte olan harmanlanmış mesleki eğitim kullanılarak, Covid-19 pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin ihtiyacı olan senkron ve asenkron öğretim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2002). Veri toplama araçları; anket ve görüş formlarıdır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu ön test-son test deneysel desende gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesi ve deney sonrası aynı ölçme aracı kullanılarak ölçme yapılmaktadır. Grubun ölçme aracından aldıkları ön test ortalamaları son test ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılık göstermesi durumunda uygulamanın etkili olduğu kabul edilir (Karasar, 2008). Proje süresince yapılan etkinliklerin öğretmenler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla, proje başlangıcında ve sonunda ölçme aracı ön test-son test olarak uygulanmış ölçümler yapılmış, ölçüm sonuçları nicel analiz yöntem ile değerlendirilmiştir.

Proje sınıf öğretmenlerine, öğrencilerde ilgi ve merak uyandıracak yöntem ve tekniklere yönelik bilgi ve becerileri, yenilikçi yaklaşımlar aracılığıyla kazandırmayı amaçlayan etkileşimli faaliyetleri içermektedir. Projenin hedef kitlesini Eskişehir Odunpazarı ilçesindeki okullarda eğitim veren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Hedef kitlenin seçiminde, okul, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, açık uçlu sorulara verilen cevap, eğitime katılmaya gönüllük durumları ve dijital yeterlilikleri dikkate alınarak dengeli dağılım göstermesi sağlanmıştır. Proje katılımcılarının belirlenmesinde proje yürütücüsü ve uzmanları görev almışlardır. Projede Eskişehir Odunpazarı ilçesi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden 30 asıl ve 20 yedek öğretmen seçimi yapılmıştır. Projeye katılan öğretmenler için gereken resmi izinler alınmış ve proje 1-2 Eylül ve 5-9 Eylül tarihlerinde 7 günde tamamlanmıştır.

Proje TÜBİTAK tarafından kabul edildikten sonra öğretmen seçimi, proje mekanının belirlenmesi, proje için gerekli olan hizmet ve teçhizat alımları yapılmıştır. Projede üç farklı üniversiteden (Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi) alanlarında uzman 11 akademisyen eğitmen belirlenen program çerçevesinde eğitim vermişlerdir. Projenin etkililiğinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi amacıyla katılımcı öğretmenlere Gümüş (2021) tarafından geliştirilen 46 maddeden oluşan “Öğretmen Dijital Yeterlilikleri Anketi” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca proje sürecinin değerlendirilmesi ve yeni projeler için katılımcıların önerilerinin alınması amacıyla açık uçlu dört sorudan oluşan görüş formu proje ekibince hazırlanmış ve katılımcı öğretmenlere dijital ortamda uygulanmıştır. Uygulanan anket verileri SPSS paket programı, nitel verileri ise Nvivo programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Proje ile katılımcı olarak seçilen sınıf öğretmenlerinin uzaktan öğretim sürecinde ihtiyaç duyacakları senkron ve asenkron öğretim becerilerinin ve dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda özellikle bilişim teknolojilerine ilgi duyan ve dijital yeterliliğe sahip olan sınıf öğretmenlerinin seçilmesine önem verilerek, hedeflenen becerileri kazanan bu öğretmenlerin, okul, ilçe ve il düzeyinde geniş bir etkileme gücüne sahip olacakları düşünülmektedir. Projeye katılan öğretmenlerin kendi okullarında ve çevrelerindeki okullarda diğer öğretmenlere bilgi paylaşımında bulunmaları sonucunda projenin etkisi tüm il düzeyinde hissedilebilecektir. Ayrıca proje eğitimlerinin ardından proje konusu ile ilgili tüm Türkiye’den öğretmenlerin katılabileceği, bilgi, deneyim ve etkili uygulamaların paylaşılacağı dört eTwinning projesi başlatılacaktır. Bu sayede projenin etkileri yerel boyuttan ulusal boyuta taşınabilecektir. Ayrıca proje sonucunda öğretmenlerin bilgi ve birikimlerinin gelişmesi ile birlikte uzaktan eğitimin niteliği yükseleceği, bu durumdan da tüm ilkokul öğrencileri dolaylı olarak etkileneceği umulmaktadır. Proje etkinlikleri sonucunda öğretmenlerden anket ve görüş formu ile dönütler alınmıştır. Yapılan ilk analizler sonucunda proje kapsamında öğretmenlere verilen eğitimlerin, öğretmenlerin uzaktan eğitim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Nicel ve nitel verilerin ayrıntılı analiz sonuçları kongre tarihine kadar tamamlanacak ve sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, senkron uzaktan eğitim, dijital teknolojiler, karma öğrenme, uzaktan öğretmen eğitimi

Kaynakça

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Eby, G. (2013). *Uzaktan eğitim ortamlarının tasarımı: Yazılım mühendisliği yaşam döngüsü yaklaşımı*. Ankara: Kültür Ajans.
- Fisher, M. D. (2004). Faculty and student perceptions of community and socially constructed knowledge in a virtual learning community. Unpublished PhD thesis, Widener University.
- Gümüş, M. M. (2021). Öğretmenlerin dijital yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi. Tez no: 681764, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.02.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> web adresinden 03.12.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Ryan, M., Carlton, K. H. & Ali, N. S. (1999). Evaluation of traditional classroom teaching methods versus course delivery via the World Wide Web. *Journal of Nursing Education*, 38(6), 272-277.
- Sherry, L. (1996). Issues in distance learning, international. *Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), 337-365.

Fark Yaratan Bir Sınıf Öğretmenini Anlamak: Bir Anlatı Araştırması

Beyhan Nazlı Koçbeker Eid
Necmettin Erbakan Üniversitesi

İsa Güngör
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim yaşamın bir bölümü değil yaşamın yansımalarının toplamıdır. Eğitim yaşadığımız kültürün, bölgenin, inançsal algılarının, ailenin ve daha birçok yaşamımızı etkileyen yolların etkisi altına aldığı bir sürecin bağlantı noktasıdır. Eğitimin bireye katkısını anlayabilmemiz için bu bağlantı noktalarını ele almamız gerekmektedir. Eğitim bir toplumun inşası ise, temel noktanın bireye varacağını söyleyebiliriz. Yani bireyi eğitirsek sonucu toplumu eğitmeye gidecektir. Bireyi iyi tanıdığımızda eğitim noktasında işlevsellik artacaktır. Hedeflerin teorilerden pratiğe geçişi hızlanacaktır (Güngör ve Koçbeker Eid, 2021). Bir insanı tanımak, anlamak yeni vizyonlar oluşturmak için yol haritası olabilir. Bir öğretmeni tanımak, özeli anlayarak geneli daha doğru değerlendirip öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunların giderilmesinde önemli bir anahtar olabilir. Bir öğretmeni anlamak, bir toplumu anlamayı kolaylaştırabilir. Fark yaratan bir öğretmeni anlamak, anlatmak sayılarının artmasına katkıda bulunabilir. Bu araştırmanın amacı İsa öğretmenin Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisinin düzenlediği Batı Karadeniz Fuarına, Fark Yaratan Öğretmen olarak davet edilmesine kadar ki geçen hayat ve mesleki tecrübesini incelemeye çalışmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması ile desenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; İsa öğretmenin henüz ilkököl yıllarındaki yaşantılarının öğretmen olduktan sonraki sürecini beslediği anlaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmen olarak değişim ve dönüşüm için bir çaba ortaya koymasında çocukluk çağı yaşantıları etkili olmuştur. Sorumluluklarla dolu çocukluk çağının öğretmen olduktan sonra da görev yaptığı okullardaki öğrencilerin duygu durumunu anlamasına ve öğrencilerine karşı kendini daha fazla sorumlu hissetmesine ortam hazırladığı anlaşılmıştır. Fark yaratan öğretmen olmasının en önemli sebeplerinden birinin öğrencileriyle çok rahat iletişim kurabilmesi, bu iletişimin zamanla büyük bir bağa dönüşmesine dayandırmaktadır. Bu bağ öğrenciyi harekete geçirip gerçek potansiyelini ortaya koymasında azami öneme sahip olduğunu düşünmektedir. Ayrıca lisans ve yüksek lisans sürecinde ders aldığı hocaların bir kısmından çok etkilenmesi, akademik çalışmalarla daha ilgili olmasını sağlamıştır. Sonuç olarak; İsa öğretmenin bu ilgisinin sürekli kendini bir arayışın içinde bulmasına katkı sunduğunu ve bu katkının da kendisini yenilemeye çalışmasını sağladığı anlaşılmıştır.

280

Yöntem

“Nitel araştırmanın kapsamlı bir tanımını yapmak güç ise de, bir takım temel özelliklerinden bahsetmek mümkündür. Nitekim bu özellikler nitel araştırmanın kısa bir tanıma göre daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Alanyazında bu özellikler bazen farklı başlıklar altında ele alınmakla birlikte, nitel araştırmanın karşımıza çıkan 7 özelliği vardır: 1. Doğal ortama duyarlık 2. Araştırmanın katılımcı rolü 3. Bütüncül Yaklaşım 4. Algıların Ortaya Konması 5. Araştırma Deseninde Esneklik 6. Tümevarımcı Analiz 7. Nitel veri” (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s. 47). Anlatı araştırması deseni, süreç ve çerçeve olarak nitel araştırmanın bütün özelliklerini ve esnekliğini içerse de işin içerisine deneyimlerin bir kurguyla sunulması, veri yığınının içerisinden hikayeleri duyabilmek, bu hikayeleri bağlamla ilişkilendirebilmek ve bir bütünlük içerisinde okuyucuya sunabilmek gibi birtakım zorlukları da barındırmaktadır. Çünkü ortada anlatıcının kendi kurgusu ve dünyayı algılayış biçimi ile araştırmacının neyin peşinde olduğu, vb. durumlar söz konusudur. Burada araştırmacı neyin peşinde olduğunu iyi bilmesi, unutmaması ve kendi amaçları ile kurgu dengesini iyi ayarlayabilmesi gerekmektedir (Saban ve Ersoy, 2016: 245). Anlatı, insanların yaşanmış deneyimlerinin betimlemesini ifade etmektedir. Yaşanmış deneyimlerin bir araya getirilmesi ve bir olay örgüsü içerisinde kronolojik olarak organize edilmesi ile zamansal açıdan başlangıcı, ortası ve sonu olan düzenlenmiş anlatılardan hikâyeler oluşmaktadır. Anlatı analizi ise söz konusu bu hikâyelerin sistematik olarak toplanması, analiz edilmesi ve temsil edilmesidir (Uğuz Arsu ve Tekindal, 2021).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İsa öğretmenin henüz ilkököl yıllarındaki yaşantılarının öğretmen olduktan sonraki sürecini beslediği anlaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmen olarak değişim ve dönüşüm için bir çaba ortaya koymasında çocukluk çağı yaşantıları etkili olmuştur. Sorumluluklarla dolu çocukluk çağının öğretmen olduktan sonra da görev yaptığı okullardaki öğrencilerin duygu durumunu anlamasına ve öğrencilerine karşı kendini daha fazla sorumlu hissetmesine ortam hazırladığı anlaşılmıştır. Fark yaratan öğretmen olmasının en önemli sebeplerinden birinin öğrencileriyle çok rahat iletişim kurabilmesi, bu iletişimin zamanla büyük bir bağa dönüşmesine dayandırmaktadır. Bu bağ öğrenciyi harekete geçirip gerçek potansiyelini ortaya koymasında azami öneme sahip olduğunu düşünmektedir. Ayrıca

lisans ve yüksek lisans sürecinde ders aldığı hocaların bir kısmından çok etkilenmesi, akademik çalışmalarla daha ilgili olmasını sağlamıştır. Sonuç olarak; İsa öğretmenin bu ilgisinin sürekli kendini bir arayışın içinde bulmasına katkı sunduğunu ve bu katkının da kendisini yenilemeye çalışmasını sağladığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, fark yaratmak, anlatı araştırması

Kaynakça

- Albayrak, H. (2020). Sosyal hizmetin anlatı araştırması ile buluşması. *Toplum & Sosyal Hizmet*, 31(4), 1719-1745.
- Çıldır, B. & Ergün, İ. H. (2020). Okuma kültürü edinememiş bireylere ilişkin bir anlatı araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 603-621.
- Erdoğan, E. (2021). Yabancı bir öğrencinin gözünden türkiye’de sosyal bilgiler lisans öğrenimi görmek: bir anlatı araştırması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 275-291.
- Güngör, İ. & Koçbeker Eid, B. N. (2021). Etnografik bir perspektiften köy ilkokulunda öğrenci olmak. *Journal of Qualitati& Research in Education*, 28,129-155.10.14689/enad.28.6
- Kentli, F. D. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: Bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 290-302. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.46884>
- Özden, M. & Günay, G. (2021). Bir türk öğrencinin dijital okuryazarlık & uzaktan eğitim bağlamında kanada’da eğitim deneyimi: bir anlatı araştırması. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi International Journal of Innovati& Approaches in Education*. 5 (2), 218-235.
- Saban, A. & Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitati& Research in Education*, 6(1), 225-252. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s10m
- Teke, A. (2020). Yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarının incelenmesi: Bir anlatı araştırması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üni&rsitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Temiz Çağlar, A. & Ulutaş, İ. (2022). Montessori öğretmenin eğitimi: bir anlatı araştırması. *Mehmet akif ersoy üni&rsitesi eğitim fakültesi dergisi*. 62: 705-736. DOI:10.21764/maeuefd.1015204
- Tüzün, T. & Adıgüzel Ö. (2022). Hans wolfgang nickel’e göre oyun & tiyatro pedagojisi: bir anlatı araştırması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2022, 17(1), 73-102.
- Uğuz Arsu, Ş. & Tekindal, M. (2021). Nitel araştırmalarda anlatı araştırmasının tanımı, kapsamı & süreci. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 21 (1), 85-124.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi

Dilay Bulut Kahya
Ege Üniversitesi

Pınar Çavaş
Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz toplumları, teknolojinin hızla değişmesi ve bilgi paylaşımının artması ile sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru değişim yaşamıştır. Bireylerin topluma uyum sağlama sürecinde 20. yüzyılda salt bilgiye sahip olmaları yeterli olurken 21. yüzyılda aynı zamanda birtakım becerilere de sahip olmaları gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Beceriler ile bireylerin bilgiye ulaşması ve bilgiyi etkili kullanması beklenmektedir. Bireylerin sahip olması gereken becerilerin belirlenmesinde, içinde bulunulan toplumun bireylerden beklentileri büyük bir rol oynamaktadır. Toplumun beklentilerini şekillendiren en temel etken ise içinde bulunulan dönemin şartlarıdır. Dönemin şartlarının oluşmasında insanın çevre ile etkileşimi ve sonuçları etkili olmaktadır. İnsanoğlunun varoluşu ile başlayan insan-çevre etkileşimi ve sonucunda yaşanan değişimler günümüzde de devam etmektedir. İnsan-çevre etkileşimi var oldukça da değişim devam edecektir. Yaşanan değişimler sonucunda zamanla dünya koşullarının da değişime uğradığı görülmektedir. Dünya koşulları zamanla değiştikçe her geçen yüzyılın şartları da diğer yüzyıllara göre birtakım farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla her yüzyılın şartları gereği olarak toplumların bireylerden beklentileri ve bireylerin gereksinim duyduğu beceriler de zamanla farklılaşmaktadır. Bu beceriler sayesinde bireyler yaşadığı yüzyıla uyum sağlar ve yaşamları boyunca ihtiyaçları doğrultusunda da bu becerileri hayata geçirir.

Nitelikli bireylerin ihtiyaç duyduğu beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendirilmektedir. Bu beceriler bireylerin tüm yaşamları boyunca gereklidir. Bu becerilere sahip olan bireyler çağa uyum sağlayabilecek ve kendini gerçekleştiren bireyler olabileceklerdir. Aynı zamanda hızla değişen yüzyıl şartlarına paralel olarak yaşamımızdaki meslekler de farklılaşmaktadır. Mesleklerin bir kısmı değişime uğramakta bir kısmı yok olmakta bir kısmı ise yeni ortaya çıkmaktadır. Bireyler belirlenen becerilere sahip olduklarında mesleklerde yaşanan değişimlere uyum sağlamaktadır. Bireylerin mesleklerdeki değişimlere uyum sağlayabilmesi yaşamını devam ettirebilmesi için hayati bir önem taşımaktadır.

Her yüzyıl boyunca değişen koşullar ile birlikte kendine özgü birtakım beceri listeleri oluşturulsa da yeni beceri listeleri önceki yüzyıllardaki becerilerin bir kısmını da içermektedir. Benzer şekilde, 21. yüzyıl becerileri bu yüzyıla ait yeni becerileri ve geçen yüzyıllardan gelen ve bu yüzyıl içerisinde gerekli olan becerileri bir arada bulundurmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, önceki yüzyıl becerilerinden farklı olarak daha büyük ve hızlı değişimler sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun temel sebeplerinden birisi bilgi ve teknolojiye gerçekleşen değişimlerdir. 21. yüzyılda değişimlerin çok hızlı olmasının temelinde de bilgi ve teknolojinin hızlı ve devamlı değişimi yer almaktadır. Bu doğrultuda yüzyıl şartları ve becerileri de bir o kadar hızlı değişime uğramaktadır. Bu durumda da bizlerin 21. yüzyıl becerilerini belirlerken ve sınıflandırırken daha yakından ve devamlı yüzyıl şartlarını gözlemlememiz gerektiğini ortaya koymaktadır. 21. yüzyıl boyunca ve gelecek yüzyıllarda beceri tanımlamaları ve sınıflandırmaları ile ilgili çalışmalara devam edilecektir. İhtiyaç ve beklentiler doğrultusunda beceri listeleri yeniden şekillendirilecek ve yeni beceri listeleri oluşturulacaktır. Oluşturulan yeni beceri listeleri ve sınıflandırılmaları da zamanla değişecek ve gelişecektir (Başar, 2018). Yapılan çalışmalar ve yenilenen beceri listeleri ve sınıflandırılmaları yakından takip edilmeli ve yapılan yenilikler hayata geçirilmelidir.

Gerekli beceriler ışığında hedeflere ulaşılabilmesinde en önemli etken eğitimidir. Bireyler, eğitim-öğretim yaşamlarında kendilerinden beklenen ve yaşamları boyunca ihtiyaçları olacak becerileri edinme sürecine girerler. Değişen ve gelişen koşullar sebebiyle de gereksinim duyulan becerilerin değişmesi, eğitim politikalarının ve eğitim-öğretim sürecinin bileşenlerinin de değişim içerisinde olmasını zorunlu kılmaktadır. Yaşanan değişimlerin uygun koşullarda olmasını sağlayan en temel etken öğretmenlerdir. Öğretmenlerin değişimi sağlayabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması ve çağa uyum sağlaması gereklidir. Sonrasında öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin değişimini sağlayabilecek, öğrencilere rehber olabilecek ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarına cevap verebileceklerdir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl öğrenenlerinin kendi öğretmenlerini yarattıkları görülmektedir (Orhan Göksün, 2016).

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım düzeyleri nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, okul türü, yıl içerisinde katıldıkları seminer sayısı, mezun olunan fakülte değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğretme motivasyonu arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli: Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grup insanın birtakım özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalardır. Oldukça çok bireyden oluşan örneklemden veri toplanmasına olanak sağlaması önemli bir avantajdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Evren ve Örneklem: Araştırmanın örneklemini oluşturma sürecinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kümeler içerisinde ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar belirlenmiştir. Belirlenen ilkokullarda görevli olan sınıf öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. 2020-2021 öğretim yılında MEB verilerine göre Kocaeli ilinde görev yapmakta olan 4042 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu araştırmanın evren büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda $\alpha=10$ anlamlılık düzeyi için örneklem sayısı 404 olarak belirlenmiştir. Örneklem kaybı olasılığı göz önünde bulundurularak her küme için belirlenen örneklem sayısının 15 fazlasına ulaşılan kadar seçim işlemine devam edilmiştir. Bu kapsamda 428 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen “21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin verileri toplayabilmek için “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarını belirlemek üzere bir adet soru yöneltilmiştir. Bunlar “Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gerektiğini düşündüğünüz 21. yüzyıl becerilerinde sizce en önemli olan üç tanesini yazar mısınız?” sorusudur.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Çalışmada örneklemden ulaşılan veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik ve normallik analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ve alt boyutlarından olan yönetsel, teknopedagojik, esnek öğretme ve üretimsel becerilerin normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir. Alt boyutlarından biri olan onamacı becerilerin ise normal dağılım özelliği göstermediği tespit edilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma), t-testi, ANOVA, Mann Whitney U-testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşleri analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ortalama puanının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri alt boyutlarında en yüksek ortalama puana onamacı ve en düşük ortalama puana esnek öğretme becerilerinin sahip olduğu görülmektedir. Orhan Göksün (2016)’ın belirttiği gibi öğretmenlerin hem kendi eğitim yaşamlarındaki davranışçılık yaklaşımı çerçevesinde olumlu davranışın pekiştirilmesi hem de günümüz yapılandırmacılık yaklaşımı çerçevesinde bireysel farklara saygı duyularak öğrenenlerin davranışlarının onaylanması doğrultusunda onamacı becerilerin yüksek çıkması beklenen bir sonuç olmuştur. Öğretmenlerin esnek öğretme beceri düzeylerinin düşük olmasından yola çıkılarak öğrenmeyi sınıf ortamından bağımsız hale getirerek eğitsel ve sosyal etkinlikler düzenlemede yetersiz kaldıkları düşünülmektedir.

Katılımcıların sadece %6’sı yöneltilen soruya cevap vererek üç tane 21. yüzyıl becerisi yazabilmişlerdir. %71’i sadece bir tane beceri belirtebilmiş veya hiçbir beceri yazamamıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri bilgilerinin eksik olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin bilgi sahibi oldukları 21. yüzyıl becerilerinin büyük çoğunluğu “öğrenme ve yenilenme becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”nden oluşmaktadır. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin “yaşam ve kariyer becerilerine” ilişkin bilgilerinin diğer becerilere göre daha sınırlı olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir ($p<0.05$, $r=0.252$).

Anahtar Kelimeler: beceri, 21. yüzyıl becerileri, sınıf öğretmenleri

Kaynakça

- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21. yy becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 515625) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK tez veri tabanı.
- Bernhardt, P. E. (2015). 21st century learning: professional development in practice. *The Qualitative Report*, 20(1), 1-19. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss1/1>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşanay, G. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerilerinin incelenmesi* (Malatya ili örneği) (Yayın No. 676962) [Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK tez veri tabanı.
- Çiğilli, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğretene becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayın No. 634791) [Yüksek Lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK tez veri tabanı.
- Demir, T. (2020). *Öğretmenlerin demokratik davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 21. yüzyıl becerilerini öğretme düzeylerine etkisi* (Yayın No. 635193) [Yüksek Lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK tez veri tabanı.
- Karabekmez, V. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretene becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yayın No. 659553) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK tez veri tabanı.
- Kıyasoglu, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerileri* (Yayın No. 592907) [Yüksek Lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK tez veri tabanı.
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen ve 21. yy. öğretene becerileri arasındaki ilişki* (Yayın No. 425506) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK tez veri tabanı.
- Özdemir, N. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi* (Bursa ili örneği) (Yayın No. 690671) [Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK tez veri tabanı.
- Uyar, A. ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11. <https://doi.org/10.21733/ibad.822410>

Kuram ve Uygulama Arasındaki Boşluk: Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri

Kübra Babacan
Ankara Üniversitesi

Tolgahan Ayantaş
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde eğitim-öğretim süreçlerinde klasik yaklaşımlarda ön görülenlerden farklı olarak esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara farklı perspektiflerden bakabilme, yaratıcılık ve problem çözme gibi pek çok yeni bilişsel, iletişimsel ve sosyal beceriler geliştirilmesi gerektiği açıkça görülmektedir. Söz konusu boyutların gerçekleştirilmesi öğretmen adaylarına sunulan eğitim ve deneyim ortamlarının niteliğine bağlıdır. Öğretmen yetiştirme programlarında gereğinden fazla kuramsal bilgiye odaklanılmakta ve yer verilen derslerin içeriklerinin önemli bir kısmı 20. yüzyılın bakış açılarını içermektedir. "Yeni bin yılın öğrencileri" ya da "dijital yerliler" olarak nitelenen çocukların eğitimi için yetiştirilecek öğretmenlerin farklı bakış açılarına ve farklı becerilere hâkim olması beklenmektedir. Öğrenmeyi öğrenen bireylerin değişime ayak uydurmakta zorluk çekmeyeceği, yeni duruma karşı bilişsel organizasyonunu düzenlemesinin daha farklı ve hızlı olabileceği düşünülmektedir. Eğitim politikalarına yön verenlerin toplumdaki egemen kültürün normlarını ve bakış açısını yansıtan öğretim programları hazırlamakta ısrarcı olması, yerel koşulları ve öğretmen özerkliği dikkate almaması, bu tarz programların öğrencileri edilgen öğrenenler olarak kabul etmesi gerçeği ile birleşmektedir. Görevdeki öğretmenlerin önemli bir bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler lisans mezunu değildir. Bu nedenle her iki alanın çok disiplinli yapısını doğru anlıyor ve aktarıyor olmaları tartışmalıdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarına yeterli yol göstericilik yapmaları konusu da aynı şekilde tartışmalıdır. Türkiye'de öğretmen adayları üniversitelerin eğitim fakültelerinde 4 yıllık lisans eğitim programına göre yetiştirilmektedir. Uygulamalı derslerin lisans öğretmenliği programının son yılında ön plana çıktığı görülmektedir. Türkiye'de öğretmen adaylarını gerçek sınıf yaşantılarına dahil eden dersler yeterli sayıda değildir. Dahil oldukları gerçek sınıf ortamlarında ise çoğunlukla geleneksel yapının hâkim olması öğretmen adaylarının sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler alanının doğasını gerektirdiği pek çok özelliğin uygulamadaki yansımalarını görmelerine engel oluyor görünmektedir. Öğretmen adaylarının son derece sınırlı sürede gerçekleştirdikleri uygulama deneyimlerindeki yüzeysellik de alandaki kuram ve uygulama birliğine ve alanın ulaşılması beklenen misyonu ile icra ettiği misyon arasındaki derin farklılıklara işaret etmektedir. Yetiştirilip kalifiye olduktan sonra öğretmenler, bazı merkezi sınavlarda ve mülakatlarda başarılı olmak şartıyla resmi veya özel öğretim kurumlarında görev almaktadırlar. Bu araştırmada temel nitel araştırma deseniyle sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine başvurularak öğretmenlik uygulaması deneyimlerine odaklanılmış ve yukarıda açıklanan boyutlara ışık tutulması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının derinlemesine olarak incelenmesi amaçlanmış bu yolla onların Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler alanlarını ne derece tanıdıkları ve öğretmenlik uygulamalarında alanlarının misyonunu nasıl anladıkları ve deneyimledikleri ortaya konulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Temel nitel araştırma insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarına, nasıl inşa ettiklerine ve onlara ne gibi anlamlar yüklediklerine odaklanır. Bu araştırmada da söz konusu çerçeveden hareketle sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerini nasıl yorumladıklarına, nasıl yaptıklarına ve bu deneyimlere ne anlamlar yüklediklerine odaklanılmıştır.

Araştırmaya Ankara'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören son sınıf 35 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Ancak veri toplama sürecinde belirlenen katılımcı gruptan sadece programı uygun olanlarla görüşme yapılabildiğinden bugüne değin 12 öğretmen adayıyla görüşme sağlanabilmiştir. Araştırma devam ettirilecek olup süreç sonunda katılımcı grubun tamamıyla görüşme sağlanması hedeflenmektedir. Katılımcılar; lisans eğitiminin son senesinde olma, alttan dersi olmama, halihazırda Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki faaliyetlerini bir ortaokulda yürütüyor olma ve 25 yaşından küçük olma özelliklerine göre belirlenmiştir. Etik kaygılar nedeniyle katılımcılara takma isimler verilmiştir.

Araştırma kapsamında veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme yöntemi, kişinin yaşamışlıkları, deneyimleri, düşünceleri, duyguları, yorumları, tutumları ve tepkileri gibi konularda bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Görüşmelerin kaydedilmesi, verilerin doğru çözümlenmesi açısından oldukça

önemlidir. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formu, katılımcılarla belirli bir plan dahilinde online olarak bir araya gelinerek uygulanmıştır. Görüşmeler esnasında video kaydı alınmıştır. Görüşme formu 2 ana temaya hitaben hazırlanmış, 7 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Görüşmede elde edilen veriler “voice to text” programları kullanılarak yazıya aktarılmıştır. Yazılı hale getirilen veriler, tema ve anlamları belirlemek için içerik analizine tabi tutulmuştur. Tipik olarak, içerik analizi yazılı belgeler, fotoğraflar, film veya video ve deşifre edilmiş ses kayıtları üzerinde gerçekleştirilir. İçerik analizi süreci, kategorilere ayırma, karşılaştırma ve sonuçlandırmayı içerir; anlamlı kategorilerin oluşturulması, kategoriler arasında kurulan bağlantılar ve metinsel veya diğer veri formlarından teorik sonuçların çıkarılması gibi önemli eylemlerde kullanılmaktadır. Elde edilen veriler ve ortaya çıkan temalar katılımcılarla görüşme devam ederken ve bittikten sonra yanıtların teyit edilmesi için onların görüşlerine de sunulmuştur. Araştırmanın aktarılabirliği yöntem bölümünün açık bir biçimde yazılması yoluyla sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen ilk sonuçlar; alanyazındaki kaygıları doğrulamakta, kuram ve uygulama arasındaki derin uçuruma işaret etmekte, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri, çalıştıkları sınıflar ve okulun altyapısı, öğrencilerin özellikleri, uygulama öğretmenlerinin yaklaşımları, politika yapıcılar, idareciler, veliler, toplum ve öğretim programının beklentileri arasında sıkışmış durumda olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının söz konusu sıkışmışlıktan ve kavramsal çatışmadan kurtulmaları için çok yönlü ve çok boyutlu bir öğretmenlik lisans eğitimi reformu önerilmektedir. Araştırmanın diğer bulgularının kongrede ilgililerle paylaşılması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sınıf eğitimi, sosyal bilgiler, öğretmenlik uygulamaları

Kaynakça

- Adler, S. (Ed.). (2006). *Critical issues in social studies teacher education*. IAP.
- Akyıldız, S., & Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 318-333.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Bay, D. N., Şeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(1), 1-20.
- Bolick, C. M., Berson, M., Coutts, C., & Heinecke, W. (2003). Technology applications in social studies teacher education: A survey of social studies methods faculty. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 3(3), 300-309.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In *Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Springer, Dordrecht.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Hawley, T. S. (2012). Purpose as content and pedagogy: Rationale-development as a core theme of social studies teacher education. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(3), 1.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- NCSS. (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations for excellence*. Washington, DC: Author.
- OECD, 2008. OECD Annual Report. <https://www.oecd.org/newsroom/40556222.pdf>
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks. Sage.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (Edt). (2015). *Nitel araştırma*. Anı yayıncılık.
- Thornton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. *Handbook of research in social studies education*, 15-32.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri ve Dijital Oyunlardan Yararlanması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kübra Babacan

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital çağın kazanımlarının eğitim-öğretim ortamlarına farklı biçimlerde yansımaları, geleneksel eğitim-öğretim yaklaşım ve ortamlarının gözden geçirilmesine ve başta dijital okuryazarlık olmak üzere dijital yeterliklerin gündeme gelmesine neden olmuştur. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde dijital oyunlardan yararlanılması ise eğlenerek öğrenme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme başta olmak üzere pek çok üst düzey düşünme becerileri ve yeni kavramların öğretim ortamındaki yansımalarını dikkat çekici kılmıştır. Okuryazarlık terimi, insanın düşünme yeteneklerini zenginleştiren, dönüştüren temel becerilerde belirli düzeyde ustalık olarak tanımlanmaktadır. Dijital okuryazarlık, dijital ortamda çeşitli kaynaklardan gelen farklı bilgileri anlama ve kullanma yeteneği, bir başka ifadeyle bilgi ile uğraşma yeteneğidir. Dijital okuryazarlık, yazılım kullanma veya dijital bir cihazı çalıştırma becerisinin ötesinde çok çeşitli karmaşık bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal becerileri içermektedir. Geleceğin öğretmenleri tıpkı tüm dijital ortam kullanıcıları gibi zaman zaman bağlamsal kopukluklar içeren, yanlış ya da yanıltıcı olan bilgi yığınlarına maruz kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliklerinin ne düzeyde olduğu önemli bir problem durumudur. Buradan hareketle öğretim süreçlerinde son yıllarda sıklıkla kullanılan dijital oyunlara yönelik öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliklerini ne ölçüde kullandıkları ve bu iki kavramsal bağlam arasındaki ilişki önemli görülmektedir. Dijital oyunlar çeşitli teknolojilerle programlanan ve kullanıcılara görsel bir ortamla birlikte kullanıcı girişi yapmayı sağlayan oyunlardır. Dijital oyun, eğlence ve öğrenme için fırsatlar sağlayabilir. Aynı zamanda dijital oyunlar öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde kullanabileceği zengin öğrenme ortamları oluşturur. Dijital oyunlar temel eğitim düzeyinde okul iklimine alışmakta zorlanan öğrenciler için de hem sosyal uyumlarını pekiştirmek hem de akademik başarılarını desteklemek amacıyla kullanılabilir. Eğitim açısından bakıldığında, dijital oyunların özellikleri ile etkili öğrenme deneyimlerinin özellikleri arasında büyük bir ortaklık vardır. Dijital oyunların kimi zorlayıcı yönleri bilginin kalıcı olmasını sağlamakta birlikte öğretim sürecini eğlenceli hale getirmektedir. Böyle olması da dijital oyunların öğrenme ortamlarında yaygın bir biçimde kullanılmasının önünü açmaktadır. Dijital oyunların öğrenme ortamlarında kullanılmasının nedeni, onların sadece birer motivasyon aracı olmasına bağlanmamalıdır. Dijital oyunları kullanmada asıl amaç öğrenmenin etkilerini artırmaktır. Çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu ampirik araştırmalarla kanıtlanan dijital oyunların işbirlikçi sosyal etkileşim üzerinde de etkisi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital oyunların eğitsel yararlarının farkında olmaları ve dijital okuryazarlık yeterliklerini kullanarak dijital oyunları öğretim sürecine dahil etme çabaları son derece değerlidir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlikleri ile dijital oyunların kullanımı arasındaki ilişkinin araştırılması öğretmen adaylarının dijital çağın gerekliliklerini ne ölçüde karşıladığı konusunda fikir sunabilir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modellerinden korelasyon türü kullanılacaktır. Korelasyon türü ilişki taramalarında değişkenlerin birlikte değişim katsayıları öğrenilmeye çalışılır. Değişkenler arasında korelasyon türü ilişki arandığında 3 durum ortaya çıkar. Bu tarz araştırmalarda yönsüz değişim (ilişkisizlik), aynı yönlü değişim ve ters yönlü değişim bulgularına ulaşılabilmektedir. Analiz esnasında korelasyon katsayısı adı verilen bir katsayı hesaplanır. Korelasyon katsayısı yalnızca değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü gösterir. Araştırmada “Dijital Oyunlardan Yararlanma Ölçeği (DOYÖ)” ve “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler normallik varsayımını karşıladığı takdirde iki ölçekte elde edilen toplam puanların arasındaki ilişkiyi tespit etmede pearson çarpım momentleri korelasyon katsayısı kullanılacaktır. Varsayımlar sağlanmadığı takdirde non parametrik bir teknik olan spearman korelasyon katsayısı hesaplanacaktır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara’da bir devlet üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf olmak üzere toplam 127 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin dijital oyunlardan yararlanmalarına ilişkin tutumlarının tespit edilebilmesi için Görmez (2023) “Dijital Oyunlardan Yararlanma Ölçeği (DOYÖ)” kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Kullanılan diğer ölçek Ocak ve Karakuş (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği (ÖADOÖ)” olarak adlandırılan likert tipi ölçektir. Ölçek,

eğitim öğretim amaçlı üretim, dijital kaynakları kullanabilme, uygulamaları kullanabilme ve destek verme olmak üzere 4 boyutta ele alınmış olup toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekler için gerekli izinler alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verileri SPSS paket programına işlenmiş olup, analizler devam etmektedir. Bilindiği üzere bu tarz analizlerde verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı önemli bir ölçüttür. Analizlerin beklendiği gibi sonuçlanması durumunda sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık yeterlikleri ile dijital oyunları kullanmaları arasındaki ilişkinin ortaya koyulabileceği tahmin edilmektedir. Analizler sonucu ulaşılan araştırma bulguları, sonuç ve yorumların kongrede ilgililerle paylaşılması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sınıf eğitimi, dijital okuryazarlık, dijital oyun, öz yeterlik

Kaynakça

- Al Mahmud, A., Mubin, O., Shahid, S., & Martens, J. B. (2010). Designing social games for children and older adults: Two related case studies. *Entertainment Computing*, 1(3-4), 147-156.
- Belshaw, D. A. (2012). *What is 'digital literacy'?: a pragmatic investigation* (Doctoral dissertation, Durham University).
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy-What do young people need to know about digital media?. *Nordic journal of digital literacy*, 10(Jubileumsnummer), 21-35.
- Calvert, S. L. (1999). *Children's journeys through the information age*. McGraw-Hill.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Görmez, E. (2020). Dijital oyunlardan yararlanma ölçeği (Döyo): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 21-34.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. *Ankara:Nobel Yayıncılık*.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2018). Pre-service teachers' digital literacy self-efficacy scale development. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436.
- Payton, S., & Hague, C. (2010). *Digital literacy in practice: case studies of primary and secondary classrooms*. Futurelab.
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi

Ahmet Karakaş
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Necdet Konan
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan hayatında norm ve rollerin gerektirdiği davranışların sergilenmesinde ve görevlerin yerine getirilmesinde zamanlama önemlidir. Davranışlar ve görevler uygun bir şekilde sergilendiğinde ya da yerine getirildiğinde kabul görebilir. Bazı davranış ve görevlerin sadece gerçekleşmesi değil, bunun uygun zamanda meydana gelmesi gerekmektedir. Ancak insanlar bu görevlerini yerine getirmede bazen ertelemeci davranabilmektedir.

Erteleme işlerin yapılmasını geciktirme eylemidir ve sürekli karşılaşılan bir problemdir (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme, kişinin belli bir etkinliği yapması gerektiğini bilmesi ancak yapmak istese bile arzulanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirmesi için gerekli motivasyonu sağlayamaması anlamına gelmektedir (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995).

Üniversite öğrencilerinin okul içi ve okul dışında yerine getirmeleri gereken birçok görev ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumluluklardan biri öğrencinin hayatında önemli ölçüde önem ve zaman olarak yer kaplayan akademik görevlerdir. Üniversite öğrencileri üniversite yaşamlarını başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için akademik görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Ancak üniversite öğrencilerinin görevlerini erteleme eğilimleri önemli bir sorun olmaktadır. Altan ders bırakma, okulu bırakma, öğrencinin bursunun kesilmesi...vb. sorunlar bu kapsamda sayılabilir (Özer ve Altun, 2011). Üniversite öğrencileri sınava çalışma gibi akademik görevlerini yerine getirirken son ana kadar düşük etkinlik gösterirken akademik görevin bitişine yakın çalışma hızlarını artırmaktadırlar (Dewitte ve Schouwenburg, 2002). Akademik erteleme üniversite öğrencileri arasında yaygınlaşması (Steel, 2007) onu çözülmesi gereken ciddi bir probleme dönüştürmektedir.

Akademik ertelemeye ilişkin alanyazın tarandığında yurt içinde ve yurt dışında yürütülmüş birçok araştırmaya rastlanmaktadır (O'Brien, 2002; Onwuegbuzie, 2004; Özer, 2016; Özer ve Altun, 2011; Saddler ve Buley, 1999; Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007; Yorulmaz, 2003). Farklı hedef kitlelere yönelik ve farklı uygulama sahalarında yürütülmüş her bir araştırma, erteleme ve akademik erteleme fenomenini daha iyi açıklamaktadır. Bu araştırma da üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ortaya koyması ve çeşitli değişkenler açısından incelemesi bakımından önemlidir.

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim durumu, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma, gelir getiren bir işte çalışma ve başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışların düzeyi nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyleri:
 - a. Cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - b. Sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - c. Öğrenim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - d. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - e. Gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - f. Başarı düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu araştırma nicel yöntemli olup nedensel karşılaştırma modeli ile desenlenmiştir. Nedensel karşılaştırma modelli araştırmalar “insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel, 2018, s.15). Bu çalışmada nedensel karşılaştırma modelinin kullanılması farklı gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını karşılaştırma amacından dolayı tercih edilmiştir.

Katılımcı Grubu: Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte 362 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlerken uygun örneklem yöntemi esas alınmıştır. Uygun örneklem yöntemi, “Para, zaman ve işgücü kaybını önlemeyi temel alan bir yöntemdir.” (Büyüköztürk vd., 2018, s. 92).

Veri Toplama Aracı: Araştırmada kullanılan veri toplama aracının birinci bölümü değişkenlere ilişkin demografik bilgilerden oluşmaktadır. Değişkenlerin belirlenmesi ilgili literatür bağlamında araştırmacının akademik erteleme davranışının belirleyicisi olabileceğini düşündüğü değişkenler arasından seçilmiştir. Bu bağlamda belirlenen değişkenler cinsiyet, sınıf, öğrenim durumu, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma, gelir getiren bir işte çalışma ve başarı düzeyidir.

İkinci bölümde ise Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen, gerekli güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan Akademik Ertelme Davranışı ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 38 madde ve 4 faktör bulunmaktadır. Bu faktörler sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçiliktir. Ölçekte toplam 38 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190’dır. Ölçekte elde edilen puanın derecesi, akademik erteleme davranışının düzeyine işaret etmektedir. Ölçekte 11 madde ters puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .917 olarak bulunmuştur. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcının katılıp katılmadığı bakımından Likert tipi 5’li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Hiç katılmıyorum, 2= Az katılıyorum, 3= Orta düzeyde katılıyorum, 4= Çoğunlukla katılıyorum ve 5= Tamamen katılıyorum).

Verilerin Analizi: Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi SPSS 26.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan verilerin normallik dağılımına çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılıp verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir (Skewness= .072 ve Kurtosis=-.623). Hatalı veya eksik doldurulan ölçekler ayıklanmış olup 363 ölçekten geriye kalan 362 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler ikinci alt problemin a, c, d ve başlıkları kapsamında “bağımsız gruplar t testi”, b ve f başlıkları kapsamında “tek yönlü ANOVA testi” uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA testinde farkın hangi gruplardan kaynaklı olduğunu bulmak için yapılan çoklu grup karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Sidak testi tercih edilmiştir. Sidak testi, varyansların homojen olması durumunda kullanılabilen bir testtir. Ayrıca Sidak testi diğer bazı çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinde görülen 1. tip hatayı barındırmaz ve grupların eşit örneklem sayısı bulundurmasına gerek duymaz (Kayri, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ortalama puanları 2.44, düzeylerinin “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yapılan “bağımsız gruplar t testi” sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, öğrenim durumu ve sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı, gelir getiren bir işte çalışma değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan “tek yönlü ANOVA testi” sonucunda başarı düzeyi değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülürken, sınıf düzeyi değişkeninde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ertelme, akademik erteleme, üniversite öğrencisi

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469-489.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 51-64.
- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Ocak, G. & Bulut, R. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 709-726.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.

- Özer, A. & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özer, B. U. (2016). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The journal of social psychology*, 135(5), 607-619.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65.
- Yorulmaz, A. (2003). Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öğretmen Adaylarının Girişimcilik ve Proaktif Davranışlarının İncelenmesi

Necati Başakçı
Çukurova Üniversitesi

Sedat Ucar
Çukurova Üniversitesi

Tuba Demircioğlu
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Girişimcilik, var olan kaynaklardan elde edilen fırsatları değere dönüştürebilme olarak tanımlanabilir (Cristina, 2011). Girişimcilik diğer bir bakışla, apaçık ortada durmayan, içinde risk barındıran ve yeterli zamanın genellikle bulunmadığı durumlarda önsözlerle doğru kararlar alabilmedir (Hisrich, Peters & Shepherd, 2013). Todorovic (2007) üniversitelerin girişimciliği öğretme becerileri üzerine yapmış olduğu araştırmada girişimcilik eğilimini yenilikçilik, proaktiflik ve risk alma toleransı ile açıklamaktadır. Dolayısı ile girişimcilik ve proaktiflik arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Proaktiflik ihtiyaçlara, değişen koşullara ve karşılaşılabilecek problemlere göre önceden harekete geçebilmek veya gerekli önlemleri alabilmektir (Lumpkin & Dess, 1996). Proaktif bireyler çevrelerini etkilerler. Bu nedenle girişimci bir bireyde bulunan çevresindeki fırsatları önceden belirleyerek bunları girişime dönüştürebilme özelliği aynı zamanda proaktif bir kişilik göstergesidir (Crant, 1996). Proaktiflik harekete geçmek, çevredekilerden beklemektense onlara liderlik etmek ve yapmak istedikleri doğrultusunda gerektiği ölçüde çaba gösterebilmektir. Proaktiflik aynı zamanda girişimcilik yetkinliklerinden risk alma ve yenilikçiliğin tamamlayıcısı gibidir; önderlik etmeyi ve çevredeki fırsatları değerlendirebilmek için inisiyatif kullanmayı ve risk almayı gerektirir (Altuntaş & Dönmez, 2010; Crant, 2000). 21. yüzyıl istihdam edilebilirlik becerileri arasında son dönemlerde birlikte sıkça telaffuz edilen girişimcilik ve proaktiflik kavramlarına özellikle Avrupa Birliği ve üye ülkelerinin eğitim müfredatlarında sıkça rastlanmaktadır. AB tarafından hazırlanan “Avrupa’da Okullarda Girişimcilik Eğitimi Raporu” girişimsel tutum başlığında girişimcilik duygusu; girişimci veya proaktif olma şeklinde ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2016). Çek Cumhuriyeti lise müfredatında geçen “proaktif bir yaklaşıma sahip, girişim ve yaratıcılık uygulamaları yapması ve yeniliklere açık olup desteklemesi” kazanımı bu bakışa örnek gösterilebilir (Avrupa Komisyonu, 2016). Girişimcilik eğitiminde bu yeni anlayış, okullarda girişimci pedagojiyi benimsemeyi, buna uygun müfredat geliştirmeyi, yenilikçi öğrenme ortamları ve girişimci öğrenme kültürü oluşturmaya gerektirir (Gibb, 2011; Hannon, 2006). Öğretmenlerin girişimcilik hakkındaki algıları girişimcilik eğitiminde uygulayacağı strateji, yöntem ve tekniği, bunlara bağlı olarak kullanacağı materyalleri, sergileyeceği davranışlarını ve sınıf dinamiğini etkilemektedir (Ucar, 2020). Yapılan birçok araştırmada okul ortamında öğrencilerin girişimciliğin ne olduğuna dair düşünceleri ve girişimcilik yetkinliklerini artıracak öğretim yöntemleri kullanmada öğretmenlerin çok önemli bir rolü olduğu görülmektedir (Gibb, 2011). Bu araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının proaktif ve girişimci özelliklerin öğretmen eğitimi programı boyunca nasıl geliştiğini betimlemeyi ve incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada betimleyici araştırma metodolojisi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Kesitsel yöntemle elde edilen örneklemden veriler toplanmıştır. Örneklemin belirli bir zamandaki durumunu gözlemlemeyi içeren araştırmalar kesitsel yolla örnekleme alınarak incelenir. Betimleyici araştırmalar çoğunlukla kesitsel örneklem kullanır. Kesitsel olarak ele alınan örnekleme fen bilgisi öğretmen adayları, program boyunca çeşitli dönemlerde eş zamanlı olarak tüm değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma süresince, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören yaklaşık iki yüz öğretmen adayından veri toplanmıştır. Örneklemin yüzde yirmi beşi kadın geri kalanı ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Proaktif davranış değişkenine ait veriler Akın and Arıcı (2015) tarafında Türkçeye uyarlanan 7 seçenekli likert tipi proaktif davranış ölçeği ile belirlenmiştir. Toplamda 10 maddeden oluşan ölçek güvenirliği .86 olarak rapor edilmiştir. Öğretmen adaylarının girişimcilik yetkinliklerini gösteren veriler Devci & Cepni (2015) tarafından geliştirilen yine likert tipi ölçek olan “Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği, 'Risk Alma, Fırsatları Görme, Özgüven, Duygusal Zeka ve Yenilikçilik' olmak üzere beş alt ölçeği bulunmaktadır. Orijinal ölçekte rapor edilen güvenirlik katsayısı .77 dir. Veri analizi, tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra varyans analizi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitim programında yer alan derslerde çoğunlukla alan dersleri ve genel üniversite dersleri programın ilk iki yılında, meslek bilgisi dersleri ise son iki yıla yığılmış durumdadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayları mezun olmaya yaklaştıklarında proaktif davranış puanları istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde artmıştır. İlk iki yılda fazla bir fark görülmezken, son iki yılda artış radikal bir şekilde gerçekleşmiştir. 'Risk Alma', 'Fırsatları Görme', 'Kendine Güven' ve 'Yenilikçilik' alt puanlarının ortalaması eğitimin başından programın sonuna kadar artmıştır. Bu dört alt puan proaktiflik puanı ile aynı oranda artmıştır, bu da hem girişimcilik becerilerinin hem de proaktivitenin program süresince gelişebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, proaktiflik, öğretmen eğitimi

Kaynakça

- Akın, A. & Arıcı, N. (2015). Turkish version of proactive scale: A study of validity and reliability. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 5(1), 165-172.
- Altuntaş, G. ve Dönmez, D. (2010). İşletmelik iş ve performanslar: Çanakkale bölgesinde faaliyet gösteren otel işletmelerinde bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 50-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuisletme/issue/9249/115713>
- Crant, J. M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Management*, 29(3), 62-74.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behaviour in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462. <https://doi.org/10.1177/014920630002600304>
- Cristina, S. (2011). The marketing entrepreneurship and the SMEs competitiveness. *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, 1(2), 1-8.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2015). Development of entrepreneurship scale towards student teachers: A validity and reliability study. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 92-112. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3240>
- Fraenkel, J.R & Wallen, N.E (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed). New York. McGraw-Hill.
- Gibb, A. (2011). Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: the case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. <https://doi.org/10.1108/13552551111114914>
- Hannon, P. D. (2006). Teaching pigeons to dance: sense and meaning in entrepreneurship education. *Education+ Training*, 48(5), 296-308.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P. ve Shepherd, D. A. (2013). *Entrepreneurship*. New York: McGraw-Hill Companies Inc.
- Lumpkin, G. T., & Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135-172. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9602161568>
- Todorovic, Z. W. (2007). The framework of static and dynamic components: an examination of entrepreneurial orientation and university ability to teach entrepreneurship. *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, 1, 127-139. <https://doi.org/10.4337/9781847205377>
- Ucar, S. (2020). *Girisimcilik egitimi temel egitimden ogretmen egitimine genel bakış*. Ankara: Akademisyen Kitabevi. DOI: <https://doi.org/10.37609/akya.539>

Determining the Thoughts of Preschool and Primary School Teachers Working in the Private Sector about Early Literacy

Burcu Çabuk
Ankara University

Ayşegül Bayraktar
Ankara University

Problem

The aim of early literacy skills is not teaching the child how to read and write at an early age before starting primary education. The purpose of increasing early literacy skills of children is to equip children with the concepts and skills that will help them learn to read and write in primary education. According to Snow (2017), the leading researcher in this field, early literacy skills of preschool children consist of a) verbal language ability; b) general culture awareness; c) letter awareness; d) alphabet knowledge; e) phonological awareness; and f) pre-writing skills. These early literacy skills are also considered as the predictors of later grade literacy and maths skills (Birgisdottir, Gestsdottir & Geldhof, 2020; Judge, Puckett & Çabuk, 2004). Creating stories by making use of picture books; giving an opportunity for children to tell the story or fairy tale events by using pictures; doing shared book reading activities; allowing students to do the drama of the story listened to; encouraging children to make comparisons and classifications about the stories they heard are some of the critical practices that teachers should do for the development of early literacy skills in children. It is important and necessary to determine the expectations of teacher groups from each other in order to make the transfer of children correctly in their transition from preschool education to primary school education. Studies show that these two different groups of teachers do not express and exchange their views on the subject in the same environment (Neuman & Dickinson, 2003). This situation leads to the conclusion that preschool teachers do not know what kind of readiness the primary school teachers expect while meeting their first grade students (Çabuk, 2014). Thus, in-depth information on the subject cannot be obtained. Today, due to the high expectations of the parents of private schools, preschool teachers who have not received training on the subject are asked to teach reading and writing before children start school. This situation is difficult for children who are not developmentally ready, causing difficulties and preventing them from playing games. Therefore, the aim of this study is to determine the thoughts of teachers working in both preschool and primary school periods regarding early literacy skills and to find out the expectations of the two teacher groups from each other. The research questions of the study were given below:

1. What are the thoughts of preschool and primary school teachers regarding early literacy skills?
2. What preschool teachers expect from primary school teachers during children' transition from preschool to primary school?
3. What primary school teachers expect from preschool teachers for children to be prepared for primary school?

Method

Since the answers given to the questions in the focus group interviews will be listened to by the participants in the group and the statements they listen to can guide them in forming their own answers (Yıldırım & Şimşek, 2016), and focus group interviews help to create a rich data set due to the interaction and synergy between group members (Berg & Lune, 2019), the data of this research were collected through focus group interviews from 10 teachers, five of whom were preschool teachers and the other five were primary school teachers. While the first two questions asked in the interviews gave information about the seniority of the teachers in the profession and the faculty and school they graduated from, the remaining seven questions asked what the teachers' understanding about the early literacy skills in the preschool period, the problems they encountered in this process, the problems they encountered while teaching literacy in primary school, and what the expectations of the two groups of teachers from each other. In the focus group meeting, which lasted about one and a half hours, the teachers who wanted to participate in this study voluntarily were allowed to exchange their opinions on the subject, and the teachers working at two different levels got an idea about each other's expectations. The whole interview was recorded and transcribed for further analyses. Collected data were analysed through a descriptive analysis method. Teachers' comments were shared as example statements of the determined categories.

Expected Result/Outcomes

According to the early literacy teachers who participated in the study, they would like to focus on developing phonological awareness and hand muscles of their students. Unfortunately, it has been determined that, as a result of the decisions of the private school administrators, which are shaped by the high expectations of the parents, reading and writing are started to be taught to children at the preschool level before they are ready. Parallel to this, it was emphasised that primary school teachers had difficulties in some situations, such as misapplications while learning to read and write in preschool, and that the child was not ready, even when they reached the 4th grade of primary school, they are inadequate in this area and their self-confidence did not develop at the expected level. Furthermore, generally, both teacher groups did not mention all the early literacy skills listed in the related literacy.

Keywords:: arly literacy skills, preschool teachers, primary school teachers, private schools

References

- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507-519.
- Çabuk, B. (2014). Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeyleriyle mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin karşılaştırılması. [Comparison of the perception and knowledge levels of kindergarten and primary school teachers about literacy preparation activities and their perceptions of professional competencies.] Unpublished doctoral dissertation. Gazi University.
- Judge, S., Puckett, K. & Çabuk. (2004). Digital equity: New findings from the early childhood Longitudinal Study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 383-396.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2003). *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.
- Snow, C. E. (2017). Early literacy development and instruction: An overview. *The Routledge international handbook of early literacy education*, 5-13. Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme

Merve Özer

Anadolu Üniversitesi

Füsun Kurt Gökçeli

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunulan ve yaşamın devam ettirildiği dünya, küresel ısınma, kirlilik, nüfus yoğunluğu, iklim değişikliği, doğal kaynakların azalması, arazilerin çölleşmesi gibi çevre problemleri ile birlikte ortaya çıkan ekonomik, sosyal krizlerle karşı karşıya kalmış durumdadır. Bu problemlerin de bireylerin tutumları, değerleri, bilişsel algıları ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Chen, Chen ve Shieh, 2020, s. 2-4; Luan, Lin-Li ve Lee, 2020, s. 27-28). Bireylerin tutum ve davranışlarında olumlu anlamda değişiklik yapabilmek için çevre eğitimi gereklidir. Çevre eğitimi, bireylerin bazı çevre problemleri ile ilgili çözümler sunmaları, fikir ileri sürmeleri, çevreye karşı olumlu tutum ve alışkanlıklar kazanmaları konusunda gerekli bilgi, beceri, davranış, katılım gibi kazanımları yaşamlarına aktarmaları için yürütülen her türlü girişim-çaba olarak tanımlanabilir. Çevre eğitimcilerinin asıl temel amacı ise, bireylerde çevre okuryazarlığı geliştirmek, çevreye karşı sorumlu, duyarlı olmaları konusunda onları desteklemek ve bunu yaşam felsefesi olarak görmelerini sağlamaktır (Astuti ve Aminatun, 2020; Kang ve Hong, 2021). Ekolojik bir model üzerine inşa edilen çevre okuryazarlığı, çevresel sistemleri algılama ve yorumlama yeteneğidir ve bu çevresel sistemleri sağlıklı bir şekilde geliştirmek, sağlam temeller üzerinde gelecek için adımlar atmak ve uygun önlemleri almaktır. Konu ile ilgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; araştırmaların daha çok ölçek, anket gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılarak nicel araştırma şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Bahar ve Kiras, 2017; Timur, Yılmaz ve Timur, 2014). Yapılan çalışmalarda ele alınan örneklem grubunun çevre okuryazarlık düzeyini betimleme yönünde ağırlık gösterdiği ve araştırma sonuçlarının ise genel olarak değerlendirildiğinde çevre okuryazarlık düzeyinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Altınöz, 2010; Erdoğan ve Ok, 2008; İstanbullu, 2008; Ökeşli, 2008; Tuncer, Ertepinar ve Şahin, 2008a; Tuncer vd., 2008b). Bu araştırma sonuçları; çevre okuryazarlığının geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çevre okuryazarlığına yönelik çalışmaların çok az olduğu ve öğretmen adaylarının çocuklara olumlu rol model olması gerektiği düşünüldüğünde böyle bir çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi dersini alan Çocuk Gelişimi ön lisans ikinci sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarının incelenmesidir

296

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması olayın derinlemesine, doğal ortamında, karmaşıklığını ve bağlamını dikkate alarak anlamayı hedeflemektedir (Punch, 2005). Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada durum olarak Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi dersini alan Çocuk Gelişimi bölümü ön lisans öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyleri ele alınmıştır. Bu çalışmaya Çocuk Gelişimi programında okuyan ön lisans öğrencileri katıldığından bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yollarından ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, önceden belirlenen ve belli ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2010; Patton, 2014). Ölçüt olarak Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi dersini mesleki seçmeli ders olarak alma belirlenmiş ve Çocuk Gelişimi bölümünde 2. sınıfta okuyan, çalışmaya katılmayı kabul eden 8 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin etkinlik planlarını, doğa günlüklerini içeren dökümanlar kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; kişisel bilgi formu ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu görüşme formu okul öncesi eğitimde çevre eğitimi alanında üç uzmanın görüşü ile şekillendirilmiştir. Araştırmada kullanılan dokümanlar ise öğrencilerin doğa günlüklerini ve etkinlik planlarını içermektedir. Doğa günlükleri; dönem başından itibaren dönem sonuna kadarki süreçte öğrencilerin her gün kısa aralıklarla çevrede gözlem yaptıkları ve gözlem sırasında dikkatlerini çeken unsurları yazdıkları bir materyaldir. Bu şekilde öğrencilerin doğaya olan farkındalığının gelişmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları çevre etkinlik planları ise 36-69 aylık okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çevre ile ilgili olan, farklı konularda geliştirilmiş etkinlik planlarını ve etkinlik örneklerini içermektedir. Veri analizinde ise betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmış ve öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi ile analiz edilirken, doğa günlükleri ve etkinlik planları betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma sorularını cevaplayan 3 tema ve 11 alt temaya ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevre okuryazarlığının bilişsel boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde; ekosistem, sürdürülebilirlik, besin zinciri, ekolojik ayak izi gibi çevre ile ilgili kavramları açıklayabildikleri ancak biyofobi ve biyofili kavramlarını açıklamakta zorlandıkları görülmüştür. Çevre okuryazarlığının duyuşsal boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin büyük çoğunluğunu, mutlu eden durumlar arasında doğa ve doğadaki canlıların varlığı gelmektedir. Bunun yanı sıra yakın çevredeki bireylerin çevre dostu davranışları öğrencileri mutlu etmekte, hızlı şehirleşme, çevre kirliliği, bilinçsiz tüketim gibi çevre sorunları karşısında öğrenciler üzüntü, korku, kaygı gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar. Çevre okuryazarlığının davranışsal boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenciler günlük yaşamlarında atıkları geri dönüştürdüklerini, doğal kaynakları bilinçli tükettiklerini, çevre dostu ürünler kullandıklarını, ağaç diktiklerini ve çevreyi temiz tuttuklarını vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre okuryazarlığı, sürdürülebilirlik

Kaynakça

- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Astuti, D. & Aminatun, T. (2020). Student's environmental literacy based on Adiwiyata and non-Adiwiyata at senior high school in Sleman, Yogyakarta. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 6(3), 375-382. DOI: <https://doi.org/10.22219/jpbi.v6i3.13629>
- Atik, A. D. & Doğan, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinin çevre dostu davranışları. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Aydede Yalçın, M. N. & Çaycı, B. (2018). Öğretmen adaylarının çevresel farkındalıklarının sosyo-demografik özellikleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 578-590. Doi: 10.24315/trkefd.316242
- Bahar, M. & Kiras, B. (2017). Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1702-1720. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363962
- 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.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.B., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25.baskı). Ankara: PegemA.
- Chen, C., W., K., Chen, C. & Shieh, C., J. (2020). A study on correlations between computer-aided instructions integrated environmental education and students' learning outcome and environmental literacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(6), em1858 ISSN:1305-8223.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. baskı). USA: Pearson.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/141/1005.pdf>
- Çelik, M. & Doğru, M. (2019). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16 (1), 1791-1813.
- Çobanoğlu, G., Özkok, E.A., Özen, E., Yayman, D., Özcan, A., Kaan, T. & Al- Amoodi, A.A. (2021). Çevre terimlerinin bilinme düzeyinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Avrasya Terim Dergisi*, 9 (2), 39 - 53. <https://doi.org/10.31451/ejatd.917117>
- Dada, Deborah-O., Eames, C. & Calder, N. (2017). Impact of environmental education on beginning preservice teachers' environmental literacy. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(3), 201-222. DOI: <https://doi.org/10.1017/aee.2017.27>
- Derman, A. & Hacıeminoğlu, E. (2017). Sürdürülebilir gelişme için eğitim bağlamında sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 81-103

Durmuş, E. & Kınacı, M., K. (2021). Opinions of social studies teacher education students about the impact of environmental education on ecological literacy. *Review of International Geographical Education*, 11(2), 202. <https://doi.org/10.33403/rigeo.825516>

Mustafa Kemal Atatürk'ün Yeteneklerinin Üstün Yetenek Kuramlarına Göre İncelenmesi

Ahmet Bidiren

Mustafa Akkaya

Uğur Yavuz

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Üstün yetenek kavramına yakından bakıldığında, bazı teorisyenler üstünlüğün ve zekanın genetik bileşenlerine odaklanmış, bazıları da potansiyel, şans ve çevre gibi faktörleri kullanarak üstünlüğü yetenekten ayırmışlardır. Diğer bir grubun ise çoklu zekaya vurgu yaptığı görülmektedir. Tannenbaum özel yeteneği beş faktöre göre açıklamaktadır. Genel yetenek, ayırt edici özel yetenekler, destekleyici bir dizi zihinsel olmayan bireysel özellikler, çevresel faktörler (zorlu ve kolaylaştırıcı bir ortam), ve şans (Sak, 2017). Renzulli (2003) özel yetenekliliği tanımlamak için tek bir kriter kullanılmamasına rağmen, benzersiz başarıları ve yaratıcı katkıları nedeniyle tanınmayı başaran kişilerin, birbirine bağlı üç özellik kümesine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu kümeler ortalamanın üzerinde, ancak mutlaka üstün genel yetenek, işe adanmışlık ve yaratıcılıktan oluştuğuna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla, tek bir kümenin "üstün yeteneği" oluşturmadığını belirtmektedir. Stenberg ve Zhang (1995), bir bireyin özel yetenekli olarak tanımlanması için bireysel olarak gerekli ve birlikte yeterli olan beş bileşenin bulunduğu vurgulamaktadır. Bu bileşenler; olağanüstülük, enderlik, kanıtlanabilirlik, üretkenlik ve değerdir. Bu beş kriter, başkaları tarafından üstün yetenekli olduğu veya üstün yetenekli olmadığı düşünülen çok sayıda insanı sezgisel olarak değerlendirerek ve üstün yetenekliliğin ortak özelliklerinin neler olduğuna karar vererek ortaya konmuştur. Howard Gardner' a göre ise (1983, 1993, 1999, 2011), insan türünde gelişmiş ve çok çeşitli kültürlerde değer verilmiş kendine has, ancak genellikle birbiriyle etkileşimli en az dokuz zeka türü vardır. Gardner, zekayı, kültürel değer taşıyan ürün ve çözümleri tasarlamak için biyopsikolojik bir potansiyel olarak tanımlar ve zekâlarının her birinin kendi gelişimsel süreci, tanımlanabilir temel işlemleri olduğunu iddia etmektedir. Bir birey, genetik miras, eğitim, çevresel fırsatlar ve kültürel değerlerle birlikte sosyalleşme yoluyla bir veya daha fazla zeka geliştirir. Dokuz zekanın üçü (dilbilimsel, mantıksal - matematiksel ve mekânsal) standart zeka testleri ile ölçülen yeteneklere benzer. Kalan beş tip (Bedensel kinestetik, müzikal, içsel, kişilerarası, natüralist ve varoluşçu) çoğu kültürde değerlendirilmelerine rağmen geleneksel zeka testleri ile ölçülmez. Potansiyel olarak ya da performansta gözlemlenebilir. Üstün yeteneği çoklu boyutlarda ele alan bu yaklaşımlar günümüzde de tartışılmaya devam edilmektedir. Bu yaklaşımlarla birlikte Türk tarihinin en önemli figürleri değerlendirilebilir mi? Bu araştırmada üstün yetenek kuramları doğrultusunda Mustafa Kemal Atatürk'ün yeteneklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Atatürk'ün hayatı Renzulli, Tannenbaum, Stenberg ve Zhang ve Taylor'un üstün yetenek yaklaşımlarına göre analizi yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel desenli bir araştırmadır. Nitel araştırma deseni, yapılan araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve araştırmada yapılacak çalışmaların bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasını sağlayan bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016:68). Metodolojik yaklaşım niteliksel analize dayanmaktadır. Niteliksel analiz, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri (pattern) ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir (Bogdan ve Biklen, 1992). Nitel veri analiz türleri konusunda alanda oldukça farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Silverman (2001) nitel veri analizlerini içerik analizi, hikaye (narrative) analizi, etnografya ve etnometodoloji olmak üzere dört kategoride incelemektedir. Ezzy ise (2002) Silverman'ın önermiş olduğu analiz türlerine ilave olarak tematik analiz ve kuram geliştirmeyi de eklemektedir. Bu analiz yaklaşımlarının yanında söylem analizi de alanyazında en sık karşılaşılan nitel veri analiz yöntemlerinden biri olarak göze çarpmaktadır (Helsloot ve Hak, 2008; Wickham ve Kendall, 2008; Tirado ve Galvez, 2008). Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili kaynaklar, hermeneutik ve fenomenolojik analizler yoluyla delil toplamak için kullanılmıştır. Fenomenolojik analiz insanların çevrelerinde olup biten olayları nasıl değerlendirdiklerini anlamaya çalışan bir analiz türüdür (Wade ve Tavis, 1990). Mustafa Kemal Atatürk'ün özelliklerini üstün yeteneklilik teorilerine göre kodlanmış ve kodlayıcılar arası yeterlilik iki uzman tarafından incelenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen bazı temalar ayrı ayrı incelenmiş ve kodlayıcılar arası doğrulama analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada beklen sonuç Mustafa Kemal Atatürk'ün güncel üstün yetenekli kurumlarından en az birinde üstün yetenekli olduğu çıkmasıdır. Atatürk'ün eğitim hayatında ve gelişim dönemlerinde diğer akranlarına göre bilişsel alanda ve diğer alanlarda üstün beceriye sahip olduğu beklenmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün askeri, akademik hayatında üstün yetenekli kurumlar kapsamında üstün yetenekli olduğu beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenek, üstün zeka, Atatürk

Kaynakça

- Atatürk, M. K. (2012). *Nutuk*, Cilt II, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Afet, İ. (1989). *İzmir iktisat kongresi, 17 Şubat-4 Mart 1923*, Ankara: TTK Basımevi.
- İnan, A. (1991). *Mustafa Kemal Atatürk'ün Karlsbad hatıraları*, Ankara, TTK Basımevi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: introduction and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozok, S. (2019). *Hep Atatürk'ün yanında*, İstanbul, Atatürk Vakfı Yayınları.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: practice and innovation*. Crows Nest: Routledge
- Gentizon, P. (2001). Mustafa Kemal ve uyuyan doğu. Ankara. Bilgi Yayınevi.
- Helsloot, N., ve Hak, T. (2008). Pecheux's contribution to discourse analysis. *Historical Social Research*, 33, 162-184.
- İnönü, İ. (2009). *Hatıralar*, (Yay. Haz.) Sabahattin Selek, Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication
- Sperco, W. (2001). *Mustafa Kemal Atatürk 1881-1938*, Ankara. Bilgi Yayınevi.
- Villalta, J.G. B. (1982). Atatürk yalnız Türkiye'ye değil bütün insanlığa aittir, (Çev. A. Onur), *Uluslararası Askeri Tarih Dergisi*, No: 5, Ankara.
- Wade, C., & Tavis, C. (1990). *Psychology*. (2nd Eds.). London: Harper and Row Publishing Com

Serbest Kürsü (Görüş Geliştirme) Etkinliklerine Dayalı Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Etkililiğinin İncelenmesi

Uğur Gezer

Yozgat Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

Topluma hizmet uygulamaları dersi, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programlarında, bir öğretim elemanının rehberliğinde teorik ve pratik çalışmaların bir arada yürütüldüğü (Ekşi ve Cinoğlu, 2012), öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara duyarlılık kazanmaları ve bu sorunlara çözümler sunabilecek projeler oluşturmaları amacıyla yürütülmektedir. Topluma hizmet uygulamaları dersi, eğitim-hizmet bütünleşmesini sağlamanın yanı sıra öğretmen adaylarının çağdaş ve demokratik bir toplumsal yaşamın gereği olarak "toplumsal sorumluluk", "katılımcılık" ve "demokrasi" bilinci ile yetişmesini sağlayan bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Uğurlu ve Kırıl, 2013).

Topluma hizmet uygulamaları dersi öğretmen adaylarının etkili vatandaşlar olabilmeleri, sosyal sorumluluklarını tanımları, işbirliği, yaratıcılık gibi beceri ve deneyimleri kazanmaları açısından önem taşımaya rağmen (Çuhadar, 2008; Yılmaz, 2011) araştırmalar dersin yürütülmesinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir. Bu sorunlardan bazıları; ders sürecinde bürokratik yazışmaların uzaması, resmi kurumlardan alınması gereken izinlerde yaşanan sorunlar, maddi kaynak, bütçe ve araç-gereç sorunları (Ekşi ve Cinoğlu, 2012; Elma vd., 2010), öğretmen adaylarının ders kapsamında gerçekleştirilen projelerde kendilerini yeterli görmemeleri, gerçekleştirdikleri projelerle toplumsal ihtiyaçlara yeterli çözümler üretilmediğini düşünmeleri (Ayvaci ve Akyıldız, 2009), dersin planlama aşamasına yeterli özenin gösterilmemesi, doğrudan proje uygulama aşamasına geçilmesi (Yılmaz, 2011) şeklinde özetlenebilir. Oysaki odağında bir proje yürütme olan topluma hizmet uygulamaları dersinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için izlenmesi gereken aşamaları ABD Ulusal Topluma Hizmet Uygulamaları Merkezi (2009) şu şekilde ifade etmiştir (Akt. Elma vd., 2010, s.249): 1. Konuyu belirleme (araştırma yoluyla toplumsal sorunların öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından belirlenmesi) 2. Planlama ve Hazırlık (öğretim elemanları, öğrenciler ve toplumun diğer üyeleri tarafından öğrenme ve hizmet etkinliklerinin planlanması ve başarılı bir proje için yönetsel gereksinimlerin belirlenmesi) 3. Uygulama 4. Öz değerlendirme (ne öğrendim, topluma ne kazandırdım?) 5. Paylaşım (uygulamaya katılan tüm paydaşların uygulamadan elde edilen kazanımları paylaşmaları ve yaptıkları işten zevk alarak ileriye bakmaları). Özellikle konunun belirlenmesi, planlama ve hazırlık aşamalarına yeterli özenin gösterilmesi dersin amacına ulaşma ve dersin etkililiğini artırma düzeyine olumlu katkı sağlamaktadır.

Araştırmalardan da görüldüğü üzere topluma hizmet uygulamaları dersinde önemli sorunlardan biri, öğrencilerin ders kapsamında etkili bir proje konusu veya eylem planı belirleyememeleridir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin planlama ve proje fikri oluşturma aşamasına yeterli özenin gösterilmemesi, bazı öğretmen adayları tarafından projelere yalnızca yüksek not alma ve dersten geçme bakışıyla yaklaşılması, süreç sonunda ortaya niteliksiz, toplumsal etkisi düşük ve dolayısıyla öğretmen adaylarına ve topluma yeterince katkı sağlayamamış projelerin çıkmasına neden olmaktadır. Bu sorunun öğretmen adaylarının toplumsal konu ve sorunlara farkındalıklarının yeterli seviyede olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu farkındalığı arttırmak amacıyla ders kapsamında öğretmen adaylarından doğrudan toplumsal yararı olan bir proje önerisi istemek yerine öncesinde serbest kürsü etkinlikleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen serbest kürsü etkinliklerinde ilk 6 hafta gruplar halinde çeşitli toplumsal sorunlar sınıfa taşınmış ve tüm sınıfla birlikte tartışılmıştır. Bu sorunla ilgili neler yapılabileceğine yönelik öneriler getirilmiş ve beyin fırtınası yapılmıştır. Son aşamada ise soruna ilişkin somut bir proje önerisi oluşturulup oluşturulamayacağına bakılmıştır. Tüm grupların serbest kürsü etkinlikleri tamamlandıktan sonra elde edilen proje fikirleri doğrultusunda projeler hayata geçirilmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak topluma hizmet uygulamaları dersinde uygulanan serbest kürsü etkinliklerinin derse olan etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın temel amacı, serbest kürsü etkinliklerine dayalı topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adayları görüşlerine göre etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilime göre desenlenmiştir. Olgubilim araştırmaları, bireylerin belirli kavramlara, olgulara veya deneyimlere ilişkin algılarını ve bu algıların nasıl oluştuğunu ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma modelidir (Creswell, 2007; Moustakas, 1994). Araştırma kapsamında olgubilimin doğasına uygun olarak öğretmen

adaylarının serbest kürsü etkinliklerine dayalı topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları ve deneyimlerini belirlemek, bu algı ve deneyimlerin nasıl oluştuğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören ve topluma hizmet uygulamaları dersini almış olan 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesindeki temel ölçütler serbest kürsü etkinliği kapsamında en az 1 tartışma konusu önerisinde bulunmuş olma, bir proje ekibine dahil olarak başarılı bir şekilde projesini sonuçlandırmış olma şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen ölçütleri sağlayan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 10 öğretmen adayı çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Katılımcılar belirlendikten sonra veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen form aracılığıyla her bir öğretmen adayıyla 2 görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda toplanan veriler tümevarımsal analiz tekniğiyle analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında serbest kürsü etkinliklerine ilişkin genel olarak olumlu düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları serbest kürsü etkinlikleri aracılığıyla çeşitli sosyal problemlerinin farkına daha iyi vardıklarını, bu etkinliklerin proje fikri oluşturma konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise serbest kürsü etkinliklerinin ders kapsamında belirli bir süre alması nedeniyle proje sürecine yeterli vakit ayıramadıkları ve bu nedenle bazı proje etkinliklerini hızlı tamamlamak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Topluma hizmet uygulamaları, serbest kürsü, proje, öğretmen adayı

Kaynakça

- Ayvacı, H. Ş., ve Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim*, 184, 102-119.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. ABD: Sage.
- Çuhadar, A. (2008). Topluma hizmet uygulamaları dersi aracılığı ile yurttaş-öğretmen yaratmak. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulmuş bildiri. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 2-4 Mayıs 2008.
- Ekşi, Z., ve Cinoğlu, M. (2012). Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 3-22.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N., ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Uğurlu, Z., ve Kırıl, E. (2013). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 37-55.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108.

Eğitsel Robotik Uygulamalarına Dayalı Stem Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitsel Robotik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi

Hilal Yanış Kelleci
Gazi Üniversitesi

Nejla Yürük
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Sanayi devrimi 4.0 ile birlikte günlük yaşamımıza birbiriyle iletişim kurabilen akıllı nesneler entegre olmaktadır. Bilim, teknoloji ve inovasyon çağında öğrencileri bu nesneleri tasarlayabilen, kullanabilen, küresel ekonomide rekabet edebilecek, 21.yy becerileri ile donatılmış bir şekilde yetiştirmek amaçlanmalıdır. Girişimci, yaratıcı, yenilikçi düşünebilen öğrenciler yetiştirebilmek ve küresel rekabette var olabilmek için STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi Türkiye için zorunluluk olarak görülmüştür (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015). STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin, ders konusu ve günlük hayat problemleri arasındaki ilişkiye dayanan bir sınıfta birbirleriyle bütünleştirilmesine yönelik bir çabadır (Stohlmann, Moore ve Roehrig, 2012). Eğitsel robotik projeleri STEM eğitimi için başarılı bir pedagojik eğitim aracıdır (Mead, Thomas ve Weinberg, 2012). Robotiğin eğitime entegre edilmesi öğrencilerin uygulama, sentez, değerlendirme, grup çalışması, problem çözme, karar verme ve bilimsel araştırma gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Eteokleous-Grigoriou ve Psomas, 2013). Eğitsel robotiğin bu kazanımları göz önünde bulundurulduğunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının (FBÖA) eğitsel robotiği derslerine etkin bir şekilde entegre edebilme yeterlikleri önemli bir yere sahiptir. Bir diğer deyişle, FBÖA'ların "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" (TPAB) çerçevesi kapsamındaki yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitsel robotikler günümüzde etkili bir teknolojik eğitim aracı olarak derslerimizde kullanılmaktadır. Angeli, Valanides ve Chrisdoulou (2016, s. 25) bazı TPAB bileşenlerinin alana özgü bazılarının ise genel olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada TPAB'nin alana özgü olduğu düşüncesi benimsenmektedir ve FBÖA'ların eğitsel robotiğe özgü TPAB öz-yeterlik inançları incelenmiştir. Eğitsel robotiğin yanısıra, öğretmen öz-yeterliği başarılı bir STEM eğitimi için kritik bir öneme sahiptir (Stohlmann, Moore ve Roehrig, 2012). Ayrıca, araştırmacılar öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenin sınıf içindeki davranışı ve öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır (Cakiroglu, Capa-Aydin ve Hoy, 2012). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler yeni fikirlerle açık olurlar, mesleklerine bağlı olma eğilimindedirler (Tschannen-Moran ve diğ., 1998) ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olabilecek zorlayıcı stratejileri kullanmada ısrarcıdır (Ross, 1992). Benzer şekilde öğretim sürecine eğitsel robotik entegrasyonu da FBÖA'ların öz-yeterlik inançlarına bağlıdır. Bundan dolayı, FBÖA'ların öz-yeterlik inancını öğrenim sürecinde geliştirmek önemlidir. Öz-yeterliği yüksek FBÖA'lar eğitsel robotik uygulamalarını kendi sınıflarında uygulamak için hevesli olacaklardır. Bu sebeple FBÖA'ların eğitsel robotiği derslerine entegre edebilmeleri için öz-yeterliklerini geliştirecek deneyimlere maruz bırakmak gerekmektedir. Bu çalışmada "Eğitsel Robotik Uygulamalarına Dayalı STEM Eğitimi" ile FBÖA'ların eğitsel robotik TPAB öz-yeterlik inançlarının gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının ER uygulamalarına dayalı STEM eğitiminden önceki ve sonraki eğitsel robotik TPAB öz-yeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

Yöntem

ER uygulamalarına dayalı STEM eğitiminin FBÖA'ların eğitsel robotik TPAB öz-yeterlik inançlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ve deneysel araştırmalarda kullanılan "tek grup ön test-son test desen" benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Ankara'da bir üniversitede Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 29 fen bilgisi öğretmen adayı (FBÖA) oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. FBÖA'lara Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi kapsamında ER uygulamalarına dayalı STEM eğitimi verilmiştir. ER uygulamalarına dayalı STEM eğitimi süreci Collins, Brown ve Newman'ın (1989) MAGDAIRE teknoloji entegrasyonu modeli benimsenerek planlanmıştır. MAGDAIRE 4 aşamalıdır ve isminin açılımı modellenmiş analiz (Modeled Analysis), rehber eşliğinde gelişme (Guided Development), uygulama (Articulated Implementation) ve yansıtıcı değerlendirmedir (Reflected Evaluation). FBÖA'lar ilk aşamada STEM eğitimi, eğitsel robotik, 21.yy. becerileri, proje tabanlı öğrenme ve mühendislik tasarım süreci ile ilgili okumalar yapmıştır. İkinci aşamada, Arduino Uno R3'ü, sensörleri, Fritzing devre çizim programını ve mBlock görsel kodlama programını kullanmayı öğrenmeleri için uygulamalar yaptırılmıştır. FBÖA'lar eğitsel robotik TPAB ve STEM temelli bir dersin nasıl işlendiğini

deneyimlemişlerdir ve nasıl bir ders planı hazırlamaları gerektiği konusunda bilgi edinmişlerdir. Üçüncü aşamada ise FBÖA'ların grupça projeler üretmeleri istenmiştir. FBÖA'lar eğitsel robotik kullanarak iki adet proje yapmışlardır ve bu projelere ait eğitsel robotik TPAB ve STEM temelli ders planı hazırlamışlardır. En son aşamada FBÖA'lar diğer grupların ve grup arkadaşlarının proje ürünlerine dönüt verip çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Eğitim verilmeden önce ve verildikten sonra Yanış ve Yürük (2021) tarafından geliştirilen "Eğitsel Robotik-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (Eğitsel robotik TPAB ÖYİÖ)" ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi için ilişkili örneklem t testi normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlişkili örneklem t-testinin sonuçlarına göre, FBÖA'ların ER uygulamalarına dayalı STEM eğitimi uygulamasından sonraki Eğitsel Robotik TPAB öz-yeterlik inanç ortalaması ($X=194,03$, $s= 28,25$) uygulamadan önceki Eğitsel Robotik TPAB öz-yeterlik inanç ortalamasından ($X=64,00$, $s=29,33$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir, $t(28) = 16,117$; $p<.05$. Etki büyüklüğü Cohen d değeri 4,52'dir (büyük etki). ER uygulamalarına dayalı STEM eğitiminin FBÖA'ların eğitsel robotik TPAB öz-yeterlik inançlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Jaipal-Jamani ve Angeli (2017)'nin çalışma bulguları bu çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Bandura (1997) öğrencilerin öz-yeterliklerinin önceki deneyimlerinden etkilendiğini belirtmiştir. Başarılı deneyimler öz-yeterliği artırırken, başarısız deneyimler de öz-yeterliği düşürmektedir. FBÖA'lar eğitimde Arduino Uno R3 kullanarak etkinlikler yapmışlardır ve projeler tasarlamışlardır. Etkinlikleri yapabilmelerini ve projeleri tasarladıklarını görebilmeleri öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasının sebebi olabilir. Ayrıca, Arduino Uno R3'ü bu eğitimle ilk kez deneyimledikleri için Eğitsel Robotik TPAB ÖYİÖ ön test puanlarının düşük olması beklenen bir sonuçtur. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inanç bilgisi dolaylı edinilen deneyimlerden de etkilenmektedir. FBÖA'lar Arduino Uno R3'ün kullanıldığı STEM dersi örneklerini ve ders planını gözlemlemişlerdir. FBÖA'lara Arduino Uno R3'ü derslerine nasıl entegre edeceklerini, STEM entegrasyonunu nasıl yapacaklarını ve nasıl ders planı hazırlamaları gerektiğini gözleme fırsatı sunulmuştur. FBÖA'lar bu eğitimle dolaylı deneyimler edinmiş, eğitsel robotik TPAB öz-yeterlik inançları artmış sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel robotik, STEM eğitimi, teknolojik pedagojik alan bilgisi

Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi. www.academia.edu/download/38515423/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Angeli, C., Valanides, N., & Christodoulou, A. (2016). Theoretical considerations of technological pedagogical content knowledge. In M. C. Herring, M. J. Koehler & P. Mishra (Eds.) *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators* (2nd Ed.). (pp. 11-33). NY and London: Routledge.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Cakiroglu, J., Capa-Aydin, Y., & Hoy, A. W. (2012). Science teaching efficacy beliefs. In B. J. Fraser, K. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 449-461). Springer, Dordrecht.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eteokleous-Grigoriou, N. & Psomas, C. (2013). Integrating Robotics as an Interdisciplinary-Educational Tool in Primary Education. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 3877-3881). Chesapeake, VA.
- Jaipal-Jamani, K., & Angeli, C. (2017). Effect of robotics on elementary preservice teachers' self-efficacy, science learning, and computational thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 26(2), 175-192.
- Mead, R. A., Thomas, S. L., & Weinberg, J. B. (2012). From grade school to grad school: An integrated STEM pipeline model through robotics. In B. S. Barker, G. Nugent, N. Grandgenett & V. I Adamchuk (Eds.), *Robots in K-12 education: A new technology for learning* (pp. 302-325). Hershey, PA.: IGI Global.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the affect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–56.
- Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 2(1), 28-34.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Yanış, H., & Yürük, N. (2021). Development, validity, and reliability of an educational robotics based technological pedagogical content knowledge self-efficacy scale. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(4), 375-403.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları İçin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Oryantasyon Çalışması: Uygulama Örneği

Cansu Çetinkaya Aydoğdu

Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan, yaşamı boyunca sosyal hayata dahil olur ve daha önce karşılaşmadığı insanlarla daha önce bulunmadığı ortamlarda birçok kez yer alabilir. Bireyler ilk kez girdikleri ortamlarda zorluklar yaşayabilir ve bu zorluklardan dolayı uyum sorunları ile karşılaşabilirler. Sosyal anlamda uyum, bireyin sosyal çevresi ile etkili ilişkiler kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Duru, 2008, s. 14). İnsan yaşamı, uyum açısından düşünüldüğünde liseden üniversiteye geçişin oldukça önemli bir süreç olduğu söylenebilir. Oswald ve Clark (2003) üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin girmiş oldukları yeni ortama ilişkin akademik görünümünden ziyade sosyal görünümünün daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin üniversiteye başladığı yıllarda yalnızlık ve kaygı duygularını yoğun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Larose ve Boivin, 1998). Ceyhan (2006)'a göre yüksek düzeyde iletişim kurulan ortamlarda gelişen iletişim becerileri öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel olarak uyumunu kolaylaştırmaktadır. Yapılan araştırmalar, yaratıcı drama yönteminin bireylerin iletişim becerilerini geliştirdiğini, bireylerin kendilerine ve diğer insanlara güven duymasını sağladığını, sosyal ve duygusal açıdan olumlu yönde değişmesini ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasına yardım ettiğini ortaya çıkarmıştır (Afacan ve Turan, 2012; Akoğuz, 2002; Dikici, Gündoğdu ve Koç, 2003; Erkan, 2005; Güven Metin, 1999; Kara ve Çam, 2007; Okvuran, 1993; Yayla ve Ömeroğlu, 2005). Yaratıcı drama yönteminin genel amaçları yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirme, kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim becerisini geliştirme, demokratik tutum ve davranış geliştirme, estetik davranışlar geliştirme, eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisi geliştirme, işbirliği yapabilme, birlikte çalışma becerisi geliştirme, sosyal duyarlılık yaratma, duygunun sağlıklı bir biçimde boşalımı ve kontrolü, dil gelişimi, sözel ve sözel olmayan ifade becerisini geliştirme olarak açıklanmıştır (Adıgüzel, 2018).

Bu bağlamda, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına başlayan öğrenciler için yaratıcı drama yöntemi ile oryantasyon etkinlikleri geliştirilmiştir. Yaratıcı drama ile oryantasyon etkinlikleri 20.09.2022 tarihinde okulun drama salonunda gerçekleştirilmiştir. Oryantasyon programı için “tanışma”, “hak ve sorumluluklarım” ve “Edirne’nin tarihine yolculuk” isimli üç farklı yaratıcı drama atölyesi geliştirilmiş ve atölyeler 1’er saat süre ile gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri aynı zamanda yaratıcı drama eğitmeni olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adayları için yaratıcı drama yöntemi ile oryantasyon atölyeleri geliştirmek ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama atölyelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Oryantasyon programında gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Oryantasyon programında gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin tanışma, iletişim ve uyum becerilerine katkısına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Oryantasyon programında gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Oryantasyon programında gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üniversiteye yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine yaratıcı drama ile oryantasyon programı uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerine başvurulduğu için araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Görüşme, sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir. Uygulamaların sonucunda araştırma verileri odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri bireylerin gruptan başka bir bireyin soruya verdiği yanıtı duyarak kendi yanıtını bu çerçevede oluşturmasını sağlamaktadır. Araştırma

konusunun kişisel ve hassas olmadığı durumlarda daha fazla kişiyle görüşme yapabilmek için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma konusu itibari ile kişisel taşımadığından daha fazla öğretmen adayıyla görüşme yapabilmek adına odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Biri on üç diğeri on iki kişiden oluşan iki farklı grupta odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında birinci sınıfa başlayan yirmi beş öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu araştırmada ölçüt, üniversiteye yeni başlama durumu olarak kabul edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilen oryantasyon sürecinin sonunda öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi planlanmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbiri ile benzerlik gösteren verileri ortak temalar çerçevesinde bir araya getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analizi sonucunda araştırmada yer alan katılımcılara rastgele kodlar (K1, K2, K3...) verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen etkinlik sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada toplanan verilerin ilk analiz sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adayları oryantasyon programında yaratıcı drama ile atölyelerin gerçekleştirilmesine olumlu yaklaşıtlarını ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen atölyeler kapsamında sınıf arkadaşlarıyla daha kolay bir şekilde tanışma fırsatı yakaladıklarını, iletişim kurmanın yaratıcı drama aracılığıyla daha kolay gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, fakülteye ve şehre karşı uyum sağlamada yaratıcı drama ile gerçekleştirilen atölyelerin olumlu yönde katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bazı sosyal bilgiler öğretmen adayları ise kalabalık bir grupta hareket etme ve kendini ifade etmede zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Verilerin analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler öğretmenliği, oryantasyon, drama

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Afacan, Ö. ve Turan, F. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı, 33* (2), 211-237.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigations of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived communications skill levels, *Social Behavior and Personality, 34* (4), 367-380.
- Dikici, H., Gündoğdu, R., ve Koç, M. (2003). Yaratıcı dramanın problem çözme becerilerine etkisi VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Ün. Malatya, 9-11 Temmuz.
- Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(29), 13-24.
- Erkan, H. (2005). *Altı yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven Metin, G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, Y. & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerinin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 145-155.
- Larose, S. and Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition, *Journal of Research on Adolescence, 8* (1), 1-27.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğitim düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oswald, D. L. & Clark, E. M. (2003). Best friends forever? : High school best friendship and the transition to college. *Personal Relationships, 10*, 187-196.

Yayla, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2005). *Yaratıcı drama uygulamalarının 5-6 yaş çocuğun sosyal-duygusal gelişimine etkisi*. Eğitimde Yeni Yönelimler 2. Eğitimde Oyun Sempozyumu 14 Mayıs.2005. Özel Tevfik Fikret Okulları, Ankara

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hiçbir Şey Üniversitede Öğrendiğimiz Gibi Değil

Yasemin Acar-Ciftci

İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki mühendislik, sağlık, eğitim bilimleri, fen, sanat, spor ve sosyal bilimler alanındaki fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin mesleki beceri ve tecrübelerini geliştirmek amacıyla ilgili programlarda uygulamalı eğitim almaları esastır (Yükseköğretim Kurulu, YÖK, 2021). Çünkü uygulamalı eğitimler bu öğrencilere, örgün öğrenim süreci içinde kazandıkları kuramsal bilgileri uygulamalarla pekiştirme, becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, mezun olduktan sonra görev yapacakları iş yerlerindeki sorumluluklarının, organizasyonun, ilişkilerin ve süreçlerin nasıl işlediğini anlamalarını sağlayacak fırsatlar sunar (Acar-Çiftçi, 2020, 2022). Ayrıca, üniversitelerde kuramsal çalışmalar ve işyerlerinde uygulamalı eğitim, öğrencilere öğrenme için farklı tür fırsatlar sunan ve birbirlerini tamamlayıcı eğitimlerdir (Aarkrog 2005; Acar-Çiftçi, 2020, 2022). Her iki eğitim süreci de farklı ağırlıkta olmasına rağmen hem resmi(formal) hem de gayri resmi (informal) öğeleri içerisinde barındırır (Tynjala, 2008).

İşyerinde uygulamalı eğitimlerde yer alan resmi ve gayri resmi öğrenmeler iş yerinde öğrenmenin eşit derecede önemli öğeleri olmalarının yanı sıra bunlar aynı zamanda bunlar farklı süreç ve farklı sonuçlar gerektirir (Slotte, Tynjala, ve Hytönen, 2004). İşyerinde resmi öğrenme, bireylerin işlerini iyi yapmaları için yararlı olan belirli bilgi, farkındalık ve beceri alanlarını edinmelerine yardımcı olmayı amaçlayan planlı öğrenme faaliyetlerinden oluşur (Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro ve Morciano, 2015). İşyerinde resmi öğrenmenin aksine, gayri resmi öğrenme ise, genellikle öğrenmeye yönelik olmayan durumlarda, uygulama bağlamında gömülü olan bilginin edinilmesiyle ilgilidir (Eraut, 2000). Bu öğrenmenin çoğu gerektiğinde gerçekleşmesi nedeniyle plansız ve doğası gereği tesadüfen oluşur (Manuti ve diğ., 2015). İşyerinde informal öğrenme üzerine yapılan birkaç çalışmanın gözden geçirilmesinden sonra, Marsick ve Volpe (1999), gayri resmi öğrenmeyi genel olarak; başkaları ile bağlantılı, günlük rutinlerle bütünleşik, içsel ve dışsal herhangi bir etki ile tetiklenen, çok bilinçli olmayan, rastgele ve tesadüften etkilenen tümevarımsal bir düşünme ve eylem süreci, olarak karakterize edilebileceğini ifade ederler (Marsick & Watkins, 2001). İşyerinde resmi öğrenme açık bilgiyi kullanıp üretirken, gayri resmi öğrenme örtük bilgiyi kullanır ve üretir. Örtük bilgiyi açık bilgiye dönüştürmek bireysel ve kurumsal öğrenme için genellikle kritiktir ve bunun tersi de geçerlidir (Tynjala, 2008).

İşyerinde öğrenme çalışmalarının öncülerinden olan Marsick ve Watkins (1990), gayri resmi ve rastlantısal öğrenme arasında bir ayrım yapar. Onlara göre gayri resmi öğrenme deneyimseldir ve eğitim kurumlarının dışında gerçekleşir ancak planlanabilir, rastlantısal öğrenme terimi ise diğer faaliyetlerin bir yan etkisi olarak gerçekleşen plansız öğrenmeyi tanımlar. Bu anlamda gayri resmi öğrenme ister planlı isterse plansız olsun rastlantısal ve doğası gereği örtük öğrenmeler üretebilir. Rastlantısal öğrenme incelenmediğinde, örtük olarak sahip olunan hatalı inançların kaynağı olabilir (Marsick, Watkins Callahan ve Volpe, 2006). Örtülü bilginin sonuçlarının tümü olumlu değildir; bunun yerine, kuruluşun hedeflerine mutlaka hizmet etmeyen kötü alışkanlıklara ve işlevsiz uygulamalara da yol açabilir (Slotte, Tynjala ve Hytönen, 2004; Tynjala, 2008). Bu nedenle rastlantısal öğrenmelerin açık hale getirilmesi ve yanlış ya da hatalı uygulamaların tartışılması gerekir. Slotte ve diğ., (2004), resmi eğitimin gayri resmi öğrenmeyi kullanması için farklı işyeri öğrenme biçimlerinin birleştirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Onlara göre, resmi eğitim ve planlı öğrenme durumları, informal öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanmayı, örtük bilgiyi açık bilgiye dönüştürmeyi ve uzmanlığın gelişiminin temeli olan kavramsal bilgi ile pratik deneyimi bütünleştirmeyi mümkün kılar.

Türkiye’de konu ile ilgili literatür gözden geçirildiğinde, okulöncesi döneme ilişki resmi öğrenmeleri kapsayan pek çok çalışmaya rastlanmakla birlikte, gayri resmi ve rastlantısal öğrenmeleri içeren bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışmanın amacı; staj ve uygulama derslerini okul öncesi eğitim kurumları ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştiren öğrencilerin okullardaki genel işleyiş bağlamında (ilişki ve süreçler) gayri resmi ve rastlantısal öğrenme çıktılarını değerlendirerek, mesleki uygulama derslerindeki öğrenme sürecine yeni ve daha bütüncül bir bakış sağlamaktır.

Yöntem

Bu çalışmada belirli bir sürece ilişkin katılımcıların deneyimlerini ve fikirlerini daha iyi anlamak amacıyla (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1998), nitel araştırma desenlerinden (keşfedici) durum çalışması kullanılmıştır. Keşfedici durum çalışması gözlenen bir olgunun daha fazla incelenebilmesi için kapıyı açan çalışma olarak

tanımlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda kullanılan soruların genel bir nitelik taşıdığı ve araştırmadan elde edilen verilerin daha derin bir çalışma ya da hipotezler üretebilmek için temel oluşturduğu ifade edilmektedir (Yin, 2014).

Araştırma nedenini oluşturan gözlenen olgu, uygulama derslerini okulöncesi eğitim kurumlarında ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştiren öğrencilerin uygulama deneyimlerinin değerlendirildiği derslerdeki deneyim paylaşımları sırasında ifade ettikleri gayri resmi öğrenme sonuçlarıdır. Bu durumun olası nedenlerini keşfetme amacıyla planlanan bu çalışma ile var olan durumların tanımlanması ve açıklanması amaçlanmıştır. Çalışmada iç içe geçmiş bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Tek bir durum, üç farklı grupta incelenmiş ve bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir (Yin, 2014).

Nitel araştırma yaklaşımında katılımcılar, araştırma problemini en iyi şekilde ifade edecek kişiler arasından belirli bir amaca yönelik olarak seçilmektedir (Creswell, 2014). Bu araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 öğretim yılında mesleki uygulama derslerini özel okul öncesi eğitim ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştirmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 27 öğrenci katılmıştır.

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla, sayıları 8-11 arasında değişen katılımcılardan oluşan üç gruptan odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma 19/06/2022 tarihinde başlatılıp, 21/06/2022 tarihinde sonlandırılmıştır. Gruplarla yapılan görüşmelerin süresi ortalama 95 dakikadır. Bu araştırmada inanılabilirliği sağlamak amacıyla katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtmayı yansıtmadığını sorulmasıyla gerçekleştirilen katılımcı teyidi kullanılmıştır. Bu amaçla öğrencilerle görüşme sırasında gereğinde hem öğrencinin soruyu doğru anlayıp anlamadığı, hem de verilen cevabın araştırmacı tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit etmek amacıyla, sorular ve cevaplar tekrarlanmış ve anlam açık hale getirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Güvenilirliği sağlamak üzere kullanılan tekniklerden bir diğeri de aktarılabilişirliklerdir. Aktarılabilişirliği sağlamak için okuyucunun, bulguları kendi ortamına aktarılıp aktarılamayacağını değerlendirmesini sağlamak amacıyla katılımcıların ve araştırma sürecinin “yoğun bir tanımını” yapılmıştır (Korstjens ve Moser, 2018; Lincoln ve Guba, 1985). Bunlara ek olarak; veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş verilerden alıntılar yapılmıştır. (Johnson ve Christensen, 2014). Kodların hangi grupların ifadelerine dayandığı, kod matris tablolari, kod ağları şekilleri ve şekillerde gösterilen kod sıklığı ile sunulmuştur. Görüşmelerin sonlandırıldığı tarihten sonra, görüşmelerin kaydı tek izlenip, araştırmacı ve katılımcılar arasındaki görüşmeler MAXQDA 2020 nitel veri analizi programında yazıya dökülmüş, betimsel analiz sürecine hazırlanmış ve yni programda analiz edilmiştir. Temalar araştırma soruları bağlamında oluşturulmuş olduğundan, temalara ilişkin kodlar çözümlenerek araştırma amacına uygun bir biçimde yorumlanmıştır.

310

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları mesleki uygulama derslerine katılarak kurumlarda mesleki beceri geliştirmesini beklenen öğrencilerin, informal ve rastlantısal öğrenme çıktılarının üniversitelerde öğrendikleri kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgi ve becerilerle örtüşmediğini göstermektedir. Öğrencilerin üniversitedeki öğrenmeleri ile uyuşmayan informal ve rastlantısal öğrenme çıktılarına araştırmacı tarafından yöneltilen “sizce bu uygulama neden yapıyor olabilir?” sorularına genellikle “çünkü; veli böyle istiyor, çünkü müdür böyle istiyor, çünkü okullar denetlenmiyor, çünkü okulların temel amacı reklam yapmak, para kazanmak, çünkü öğretmenler işlerini kaybetmek istemiyorlar, vb.” cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Sorunlar karşısında kullanılan çünkü ve sonrasında gelen ifadelerin kurumlarda uygulama eğitimine katılan öğrencilerin sorunlara ilişkin farkındalıkları olmasına rağmen “çünkü” sözcüğünün devamında kullandıkları rasyonel ifadeler ile bu durumları olağana yakın bir şekilde karşıladıkları belirlenmiştir. Üniversiteden mezun olduklarında bu mesleği yapacak olan öğrencilerin bu tür olağan olmayan durumları olağan olarak algılamaları nedeniyle, mesleklerinin gereğini yeterince yerine getiremeyebileceği düşünülebilir ve bu durum önemli ve büyük bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, özel okul öncesi eğitim kurumları ve özel eğitim kurumlarının genel işleyişlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ciddiyle ele alınmasının gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca okullardaki sorunlar çözülünceye kadar, öğrencilerin mesleki uygulama yapacakları okulların, Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından belirlenmesi, bu okulların yapı, işleyiş uygulamalar temelinde denetlenmesi, okul personelinin gerekli eğitimlerle yeniden yapılandırılmasının son derece önemli-gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: informal öğrenme, işyerinde öğrenme, mesleki uygulama, rastlantısal öğrenme, açık-örtük öğrenme

Kaynakça

Acar-Ciftci, Y. (2020). Bridging knowledge and action in the workplace: an evaluation on internship learning outcomes of child development associate degree program students. J Educ Learn [Internet]. 2020 May 28;9(3):174–86. 10.5539/jel.v9n3p174.

- Acar-Çiftçi, Y. (2022). Bilgi ve eylem arasında köprü oluşturmak: Çocuk gelişimi önlisans programı öğrencilerinin yaz stajlarındaki öğrenmeleri üzerine bir değerlendirme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 6(1), 45-64.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods Approaches*(4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Eraut, M. (2000). 'Non-formal learning and tacit knowledge in professional work', *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–36.
- Michael Eraut (2004) Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education*, 26:2, 247-273, DOI: 10.1080/158037042000225245
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Korstjens, I. & Moser, A. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing, *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124, DOI: 10.1080/13814788.2017.1375092
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1– 17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Marsick, V.J., & Watkins, K. (2015). *Informal and incidental learning in the workplace* (Routledge Revivals) (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715926>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass
- Slotte, V., Tynjälä, P., & Hytönen, T. (2004). How do HRD practitioners describe learning at work? *Human Resource Development International*, 7(4), 481–499.
- Slotte, V. & Tynjälä, P. (2005). Communication and Collaborative Learning at Work: Views Expressed on a Cross-Cultural E-Learning Course. *International Journal on E-Learning*, 4(2), 191-207. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved August 8, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/4577/>.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educ. Res. Rev.* 3, 130–154. doi: 10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocat. Learn.* 6, 11–36. doi: 10.1007/s12186-012-9091-z
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2021). Yükseköğretimde uygulamalı eğitimler çerçeve yönetmeliği <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/06/20210617-2.htm>

Zamanın Öğretmenlik Mesleğine Etkileri

Ceyda Türkkaş
MEB

Özlem Akın Mart
MEB

Problem Durumu

Eğitimin en önemli aktörü öğretmendir (Cüceloğlu, 2019). Öğretmenlik mesleği, görevi gereği bugünün ve geleceğin neslini şekillendirmeyi amaçladığından ve odağı “insan” olduğundan; tüm insani kavram, değer ve değişimlerden olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir. Bu etkinin, kimi zaman bir kazanım sağlayabileceği, kimi zaman da çeşitli kayıplara sebep olabileceği söylenebilir. Zaman ve öğretmenlik mesleğinin ilişkisini sorgulayan gündem, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun(Milli Eğitim Bakanlığı, 2022) kabulü sonrası popüler hale gelmiştir. Söz konusu kanun ile öğretmenlikte kariyer basamaklarında ilerleme sağlamanın ön şartı, 10 yıl gibi bir mesleki deneyime bağlanmaktadır. Kanunun yürürlüğe girmesi ile birlikte tartışılmaya başlanan “öğretmenlikte zaman” ifadesinin kişilerce farklı yorumlandığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinin önem taşıdığına inanılmaktadır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, günlük iş rutininde öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini inceleyen çalışmalara rastlanmakta (Akın, Çıray, ve Sönmez, 2013; Aslan, Bakır, ve Erkuş, 2020; Boyraz ve Kocabaş, 2020; Demirtaş ve Özer, 2007; Gözel ve Halat, 2010; Türkan, 2018) ancak öğretmenlerin tüm mesleki çalışma süresini – mesleğe başlama ve meslekten ayrılma süreci içerisinde- nasıl şekillendirdiğini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Dolaylı ilişkili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde; zaman kavramının öğretmenlik mesleğine etkilerini olumlu ya da olumsuz bir hipotez içerecek şekilde inceleyen araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin zamanın etkileri; deneyim, kıdem vb. olumlu kavramları içerecek şekilde incelenebileceği gibi motivasyon kaybı, tükenmişlik vb. olumsuz sonuç yansıtan kavramlar açısından da incelenebilir. Ancak bu amaçla yapılan araştırmaların farkında olmadan ön yargı taşıma ve araştırma konusunun katılımcının cevaplarını etkileme olasılığının mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında zaman kavramı özellikle genel bir kavram olarak kullanılmış, katılımcıların düşünceleri sınırlandırılmamaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, zamanın öğretmenlik mesleğine etkilerini öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin kendilerini meslekte en verimli hissettikleri yıllar meslekteki hangi yıllarıdır? Neden?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre zamanın öğretmenlik mesleğine olumlu/olumsuz etkileri nelerdir? Neden?
3. Öğretmenlerin kendi deneyimlerine göre zamanın kendilerine kazandırdığını ve kaybettirdiğini düşündükleri şeyler neler olmuştur? Neden?
4. Öğretmenler, geçmiş yıllarındaki hangi mesleki tutumlarından pişman olmakta ya da memnuniyet duymaktadır?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni (fenomenoloji) ile yapılandırılmıştır. Olgu bilim, insan deneyimlerinin incelendiği (Merriam, 2018), yaşanan deneyimlerin ortak anlamını keşfetmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Creswell, 2013).

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılarak elde edilmiştir. Görüşme formu, katılımcıların demografik özelliklerinin sorulduğu ve öğretmenlerin zamanın öğretmenlik mesleğine etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Sorular, araştırma sorularından hareketle araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, bir alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşü ile öneriler doğrultusunda geliştirilerek düzenlenmiştir. Daha sonra çalışma grubunun dışında tutulacak olan iki öğretmenden taslak soru formunu doldurmaları istenmiş, sorular kapsam ve biçim açısından değerlendirilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci, 2022-2023 eğitim öğretim yılı eylül- ekim aylarında gerçekleşmiştir.

Çalışma grubunu Isparta ili Eğirdir ilçesinde, farklı okul kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan 80 öğretmen oluşturmaktadır. Google forma dönüştürülen görüşme soruları linki, katılımcılara mail yoluyla gönderilmiş ve gönüllülük esasına göre formdaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Sonuçlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmeye devam etmektedir.

Analiz sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için (Merriam, 2018) veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak analiz başlatılmıştır. Elde edilen verilerden birbirine benzeyen veya yakın ilişkili olan veri grupları ana temalar altında kodlanmaya, katılımcılardan alınan cevaplar dikkate alınarak oluşturulan şablon genişletilmeye devam etmektedir. Verilerin doğru kavramsallaştırılmasına, uygun kod ve temaların bulunarak alt problemlerle ilişkilendirilmesine, birbirine benzeyen verilerin ortak temalar çerçevesinde bir araya getirilmesine özen gösterilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun şekilde tablolastırılarak yorumlanmaktadır. Olguların açıklayıcı değil betimleyici bir yaklaşımla incelenmesi sağlanmaktadır (Gedik, 2016). Katılımcılar Ö1, Ö2 vb. şeklinde numaralandırılmaktadır. Verilerin analizi tamamlandıktan sonra, veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek bulguların kendi kendine konuşması sağlanacaktır (Ratcliffe, 1983).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin öz değerlendirmeleri sonucu zamanın/yılların mesleklerine etkisini olumlu ve olumsuz değerlendirdikleri görülmektedir. İlerleyen yılların mesleki verim noktasında kendilerinde bir kazanca ya da kayba sebep olabildiğini ifade eden öğretmenler, bu etkiyi farklı değişkenlere bağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleğe ilk başladıkları yılları ve içinde bulundukları zamanı karşılaştırdıklarında mesleki tutumlarına ve önceliklerine yönelik çeşitli pişmanlık ve memnuniyetlerini ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Çalışma verilerinin analiz süreci devam etmekte olup sonuçlar tartışılarak yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmen yetiştirme, zaman, hizmet süresi.

Kaynakça

- Akın, Z., Çıray, F., & Sönmez, B. (2013). Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 12(3), 822-835.
- Aslan, M., Bakır, A. A., & Erkuş, Z. U. (2020). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-14.
- Boyras, M., & Kocabaş, İ. (2020). İlkokul öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 42-57.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). (6. Baskı 2021). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2019). Öğretmenim bir bakar mısın?. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Gedik, N. (2016). Veri toplama yöntemleri. M.Y. Özden L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (s. 38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözel, E., & Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 73-89.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. Erişim tarihi: 10.10.2022 <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Ratcliffe, J. W. (1983). Notions of validity in qualitative research methodology. *Knowledge*, 5(2), 147-167.
- Türkan, Ü. (2018). *Öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi: İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Bilgi Okuryazarlığı ve STEM Öz-yeterliliği Arasındaki İlişki: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Örneği

Güliz Aydın

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Merve Ünlü

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin değişimlere ayak uydurabilmeleri, hızlı teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, hızla üretilen bilgiler arasında doğru bilgiyi seçerek, analiz ederek ve değerlendirecek sonuca varabilmeleri, elde ettikleri bilgiyi günlük yaşamlarına entegre edebilmeleri ve hatta ürüne dönüştürebilmeleri için temel birtakım becerilerin yanı sıra üst düzey beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Günümüzde kendilerini geliştiren bireylerin sahip olmaları gereken bu beceri ve yeterlikler, 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016). Günümüz 21. yüzyılında teknolojik araçları kullanabilme ve okuryazarlıklar (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık vb.) da önemli hale gelmiştir. Bu beceriler içerisindeki bilgi okuryazarlığı, diğer tüm beceriler için temel oluşturması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bilgi, günümüzün en kıymetli ürünü haline gelmiştir. Çünkü artık bilgi üretiminin en üst seviyelere ulaştığı günümüzde, hangi bilginin yararlı bilgi olduğuna karar vermek oldukça zor hale gelmiştir. Nitelikli bilgiye sahip olan toplumlar, bilginin gücünün yansımaları olan bilgi teknolojilerine de sahip olacaktır (Selvi, 2012). Okuryazarlık, “okuması yazması olma ve öğrenim görme” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2022). Alexandria Proclamation tarafından yapılan tanıma göre bilgi okuryazarlığı; bireylerin kişisel, sosyal, mesleki ve eğitim gibi alanlarda hedeflerine ulaşmaları için bilgiyi etkin arayabilme, değerlendirebilme, kullanabilme ve oluşturabilme becerisidir (Gülner, 2016). Bilgi okuryazarı olmak, bilgiye ulaşma yollarını bilmek ve bilgiyi anlamlandırarak uygun biçimde kullanabilmek demektir. Bireylerin güvenilir bilgi ve kaynaklarına ulaşma ihtiyacı duyarak bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabileceği düşünülen günümüz 21. yüzyılında Fen öğrenme ortamlarında kullanılabilecek yaklaşımlardan biri, STEM yaklaşımıdır.

STEM eğitimi, son yirmi yıla damgasını vuran ve bireylere 21. yüzyıl iş dünyası için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasında etkili bir yere sahip olan bir eğitim yaklaşımıdır (Yıldırım, 2018). STEM eğitimi Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik disiplinlerini bir araya getiren ve bu disiplinler arasındaki bütünleşmeyi düzenli bir şekilde sağlayarak, anasınıfı eğitiminden lisans eğitimine kadar verilecek proje tabanlı eğitim yaklaşımıyla sorgulayan, araştıran, problem çözme yeteneğine sahip ve yeni buluşlar, icatlar üretebilen bireylerin yetiştirilmesini hedef haline getirmiştir (Kendaloğlu, 2021). STEM eğitiminin birçok disiplinle iş birliği içinde uygulanması ve özümlemesinin bir sonucu olarak, 21. yüzyıl becerilerine sahip çok yönlü bireyler ortaya çıkabilir. 21. yüzyılın değişen şart ve problemleriyle birlikte takım çalışması ve disiplinler arası yaklaşımları doğuran bu ihtiyaç, bireyleri erken yaşlardan itibaren STEM araştırmaları yapabilecek şekilde eğitecek öğrenme ortamlarının tasarımı ve bu tasarımları etkin şekilde kullanabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesini gerektirir (Çorlu, 2014). STEM etkinlikleri tasarlama ve gerçekleştirmeye konusunda deneyim kazanan bireyler, 21. yüzyıl becerileri açısından kendilerini geliştirebilen çok yönlü bireyler olma fırsatı elde edebilirlerken; aynı zamanda STEM etkinlikleri konusunda öz-yeterliliklerini de geliştirebilirler.

Bandura (1977) tarafından ortaya konulan öz-yeterlilik kavramı; kişinin bir başarıya yönelik bir eyleme geçme yeteneği hakkındaki kişisel bir inancının olması olarak tanımlanmaktadır. STEM'i etkili bir şekilde öğretmek için, öğretmenlerin STEM uygulamaları konusunda öz-yeterliliklerinin gelişmesine ihtiyaç vardır.

Bu araştırma, bilgi okuryazarlığı ve STEM öz-yeterliliği arasındaki ilişkinin farkında olmamızı sağlayarak; bilgi, bilgi okuryazarlığı, öz-yeterlilik ve STEM arasındaki ilişkiyi de anlamamıza katkıda bulunacaktır. STEM uygulamalarının, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinden biri olan ve pek çok okuryazarlığın temelini oluşturan bilgi okuryazarlığının ve buna katkıda bulunacak olan STEM öz-yeterliliğinin artmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilgi okuryazarlığı diğer okuryazarlık türleri ile ilişkidir ve tüm okuryazarlık türlerini etkileyecek bir potansiyele sahiptir. Başka bir ifadeyle, birey bilgi okuryazarlık becerileriyle diğer okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin gelişimini sağlar. Araştırma sonucunda bireylerin doğru bilgiye ulaşmaları; onlarda doğru bilgi sayesinde de diğer alanlarda daha başarılı, verimli, etkili olunabildiğini anlamaları ve onlarda bu konuda farkındalık oluşturulması da hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test-son test deneme modeline dayalıdır. Çalışma grubunu 2021-2022 -öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fen Öğretim II dersini almakta olan 21 üçüncü sınıf Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında araştırmanın veri toplama araçları olarak Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,928 olan Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği ile Yaman, Özdemir & Akar Vural (2018) tarafından geliştirilen, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,97 olan STEM Öz-yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler, öğretmen adaylarına STEM etkinliklerinden önce ön test, etkinliklerden sonra son test olarak uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarıyla 12 ders saati süresince dört STEM etkinliği yapılmıştır. Bunlar; Hidrolik ile Çalışan Basit Asansör Yapımı, Paraşüt Tasarlama, Ses Yalıtımlı Ev Yapılım ve Balonla Hareket Eden Araç Yapımı STEM etkinlikleridir. Öğretmen adayları etkinlikleri üçer ve dörder kişilik gruplar halinde yapmışlardır. Etkinliklerden sonra, öğretmen adayları yine gruplar halinde kendileri birer özgün STEM etkinliği tasarlamışlardır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen STEM etkinlik uygulamalarıdır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları ve STEM öz-yeterlilikleri ise araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Nicel analizlerde kullanılacak teste karar vermek için öğrencilerin almış oldukları puanlar normal dağılıma uygunluğu açısından incelenmiştir. p anlamlılık değeri 0,05 olarak kabul edildiğinde; p değeri 0,05’den büyük ise veriler normal dağılır, küçük ise normal dağılım göstermez (Gürbüz ve Şahin, 2018). Çalışmada 21 öğretmen adayı bulunduğu için, öğretmen adaylarının puanlarının normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk testi yapılarak incelenmiştir.

Bilgi okuryazarlığı ön test-son test verileri ve STEM öz-yeterliliğine ilişkin ön test ve son test verileri normal dağılıma uygun olduğundan, veriler bağımlı gruplar için t-testi analizleri ile karşılaştırılmıştır. Bilgi okuryazarlığı ile STEM öz-yeterliliği arasındaki ilişki için ise korelasyon analizleri yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ön ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının STEM Öz-yeterliliği ön test ve son test puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bilgi okuryazarlığı ile STEM öz-yeterliliği arasında ön test ve son testte orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. STEM uygulamaları gerçekleştirildikten sonra bilgi okuryazarlığı ve STEM öz-yeterliliği arasındaki ilişkinin artarak daha fazla anlamlılık kazandığını söylemek mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde, bilgi okuryazarlığı ve STEM öz-yeterliliği arasında ilişkinin olduğu ve STEM uygulamalarında yer almanın da bu ilişkiye olumlu etkilerinin olduğu çalışmalar mevcuttur. Arslan ve Yıldırım (2020) çalışmalarında, STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilik inançları üzerine olumlu etkileri tespit etmişlerdir. Yaşar (2021), araştırmasında “bilgi medya ve teknoloji becerileri” ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algısı arasında orta düzeyde; STEM tutumunun alt boyutu olan “STEM etkinlikleri” arasında orta düzeyde; STEM tutumu arasında orta düzeyde, anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM, öz-yeterlilik, bilgi okuryazarlığı, öğretmen adayı, fen eğitimi

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Anagün, S. Ş, Atalay, N., Kılıç Z. & Yaşar S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Arslan, Ö. ve Yıldırım, B. (2020). STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri, pedagoji ve alan bilgisi üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1339-1355
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 1-10. Erişim adresi: <http://fetemm.tstem.com/home/sunumveyazilar/yazi2>

- Gülnar, M. (2016). * ğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkinler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, S. ve şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kendaloğlu, E. (2021). STEM Etkinliği Geliştirme Sürecinin Fen Bilimleri  ğretmen Adaylarının Girişimcilik ve STEM  z-Yeterlilikleri  zerine Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selvi,  . (2012). Bilgi toplumu, bilgi yönetimi ve halkla ilişkiler. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3, 192-214.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/tdksozluk> adresinden edinilmiştir.
- Yaman, C.,  zdemir, A. & Akar Vural, R. (2018). STEM uygulamaları  ğretmen öz-yeterlik  l eğinin geliştirilmesi: bir geçerlik ve güvenirlik  alışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 93-104.
- Yaşar, E. (2021). *Fen bilimleri  ğretmenlerinin 21.yüzyıl becerileri öz yeterlilik algıları ve STEM tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, B. (2018). STEM uygulamalarına yönelik  ğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 42-53.

Öğretmen Adaylarının "Materyal" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları: Materyal Tasarımı Dersi Öncesi ve Sonrası

Gülçin Mutlu

İzmir Demokrasi Üniversitesi

İdris Şimşek

MEB

Problem Durumu

Eğitim-öğretimin temel amaçlarından biri, sistemin belirlediği kazanımlara sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşılmasında öğretmenler oldukça önemli bir role sahiptirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde lisans eğitimleri boyunca aldıkları dersler mesleki bilgi ve gelişimlerine katkı sunar ve mesleki kariyerlerinin başarılı olması açısından son derece önemlidir. Eğitimde materyal kullanımı, daha dikkat çekici, somut ve görsel bir öğretim ortamı oluşturulması yoluyla eğitim-öğretim sürecinin daha başarılı ve etkili olmasını sağlar. Öğretmenlerin materyalleri etkili bir şekilde kullanılabilmeleri için belirli bazı öğretimsel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Yalın, 2014) ve bu yüzden öğretmen adaylarının eğitim programlarında temel bilgisayar okur-yazarlığı, internet kullanımı ve öğretim materyalleri hazırlama ve tasarlama konuları üzerinde önemle durulmalıdır (Halis, 2011).

Eğitim-öğretim sürecinde rol alan öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik algıları onların öğrenme-öğretme etkinliklerini ve öğrenme ortamını düzenlemeleri hususunda etkili bir faktördür. Sosyal bilimlerdeki araştırma yöntemlerine bakıldığında, katılımcıların belirli bir konu ya da kavram hakkında sahip oldukları algı ve görüşlerinin edinilmesine yönelik veri toplama yollarından bir tanesinin de metaforlar (zihinsel imgeler) yoluyla olduğu söylenebilir. Metaforlar, en basit tanımlarıyla, bir kavramı başka bir kavram ile açıklamaya yarayan ifadelerdir (Lakoff, ve Johnson, 1980). Metaforlar, belirlenen kavramın nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya katkıda bulunurlar (Arnett, 1999). Bu bağlamda, algıların edinilmesi ve araştırılması hususlarında etkili birer vasıta olan metaforlar farklı disiplin alanlarına yönelik araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemlerinden olmuşlardır. Eğitim bilimleri alanında da ülkemizde metaforları ana veri toplama aracı olarak kullanan çeşitli çalışmalara rastlanmak mümkündür (Altun ve Apaydın, 2013; Cerit, 2008; Ekiz ve Koçyiğit, 2012; Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Silman ve Şimşek, 2006; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011). Araştırmacıların ulaşabildiği alan yazın dahilinde, materyal geliştirme dersi alan pedagojik formasyon öğretmen adaylarının “materyal” kavramına yönelik algıları ve algılarının bir materyal tasarımı dersi almaları ile beraber nasıl ve ne şekilde değiştiğine yönelik metaforlar yoluyla incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda, bu mevcut araştırmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı ile yürütülen materyal geliştirme dersini almadan önceki “materyal” kavramına ilişkin metaforik algıları ile bu ders süreci sonrasında aynı kavrama yönelik metaforik algıları arasındaki farklılaşmayı ve değişimi araştırmaktır.

Yöntem

Bir nitel durum çalışması olan bu mevcut araştırma, pedagojik formasyon sertifika eğitim programına kayıtlı ve ilgili eğitim döneminde materyal geliştirme dersini alan öğretmen adaylarının materyal kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla elde edilmesi suretiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 akademik yılında bir devlet üniversitesinin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 35 adet öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacı öğrencilerin öğrenci merkezli yaklaşımla yürütülen bir materyal tasarım dersi aldıktan sonra materyal kavramına yönelik algılarında meydana gelen olası değişimleri araştırmak olduğu için öncelikle adı geçen dersin uygulanmasına yönelik ders içerikleri ve ders etkinlikleri planlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen metafor formlarının öğrenci merkezli materyal geliştirme ders etkinliklerine başlamadan önce öğretmen adayları tarafından doldurulması istenmiştir. Bu ön formlar elde edildikten sonra, öğrenci merkezli materyal geliştirme dersine yönelik tartışma, grup çalışması ve bireysel hikayeler ve deneyimlerin paylaşılması gibi birtakım sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklere yer verilmiştir. Materyal geliştirme dersi süreci sonrasında metaforik algıları edinmek amacı ile tasarlanmış olan formların yeni birer kopyası tekrar öğretmen adaylarına verilerek bu formları yeniden doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizine tabi tutulan bu nitel veriler üzerinde pedagojik formasyon öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrasındaki metaforik algılarını çözümlemek amacı ile önce kodlar ve sonrasında temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının sahip olunan metaforlar, “materyal geliştirme dersi öncesi” ve “materyal geliştirme dersi sonrası” olmak üzere iki ana tema altında incelenmiştir. Bu sayede, araştırmacılarca incelenen metaforik kavramsal değişimin incelenmesi daha elverişli ve kolay olmuştur. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının materyal ile ilgili olan metaforlar algıları süreç öncesinde “Öğretmene destek olan ürün (öğretmen merkezli)”, “Öğrenciye destek olan nesne (öğrenci merkezli)”, “Öğretmenin geliştirdiği nesne (öğretmen merkezli)” olmak üzere üç kategoride toplandığını ortaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşım destekli materyal geliştirme dersi sonrasında ise “Öğretmene destek olan ürün (öğretmen merkezli)”, “Öğrenciye destek olan nesne (öğrenci merkezli)”, “Öğretmenin geliştirdiği nesne (öğretmen merkezli)” kategorilerine ek olarak “Öğretmen-öğrenci ortak katılımı ile oluşturulan nesne” kategorisi oluşturulmuştur ve çalışma verileri bu aşama için toplam dört kategori altında sınıflandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: metafor; nitel araştırma; materyal tasarımı; materyal

Kaynakça

- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 329-354.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Ekiz, D. & Koçyiğit, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Halis, İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Konya: Mikro Yayınları.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 461-522.
- Silman, F. & Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri okulları ve merkezi eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, (23), 177-187.
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1-18.

Türkçe Öğretmen Adaylarının P4C (Çocuklar İçin Felsefe) Uygulamasına Yönelik Metaforik Algıları

Yağmur Özge Uğurelli

Yozgat Bozok Üniversitesi

Buket Dedeoğlu Orhun

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuklar için felsefe kavramı ilk olarak 1972'de Amerika Birleşik Devletleri'nde Profesör Matthew Lipman ve meslektaşlarının New Jersey Montclair Üniversitesi'ndeki Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü'ndeki çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. P4C'nin amacı, çocukları küçük filozoflar haline getirmek değil, şimdi düşündüklerinden daha iyi düşüncelerine yardımcı olmaktır. Sorgulayıcı düşünme, kişilerin akıl yürütmeye yönelik becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin de en temel amaçlarından biri sorgulayıcı düşünme becerisini öğrencilere kazandırmaktır. 21. yüzyıl becerileri içerisinde de yer alan bu beceri Türkçe öğretiminin de en temel amaçlardan biri olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ifade edilmektedir. Türkçe dersi öğretim programları 2005 yılı itibarıyla yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alan bir bakış açısıyla oluşturulmaktadır. Bu yaklaşıma göre kişi en genel anlamda bilgiyi kendi deneyimleri aracılığıyla yine kendisi yapılandırmaktadır. Bilgiyi yapılandırmak için ise araştırmaya, sorgulamaya ve deneyimlemeye gerek duymaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sağlayan bir öğretim ortamında bulunmaları gerekir. Bu öğretim ortamının oluşturulması için ise en üst düzeyde öğrenci katılımı ve etkileşimi sağlanmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda özellikle üzerinde durulan sorgulayıcı düşünme becerisinin nasıl bir yol izlenerek öğrencilere kazandırılacağı konusunda herhangi bir yol haritası bulunmamaktadır. Günümüzde dünyada okul öncesi çağdan itibaren öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmek amacıyla P4C (Çocuklar için felsefe) uygulamalarının öğretim sürecine dahil edildiği görülmektedir. Bu bağlamda düşünen ve sorgulayan insan yetiştirme amacıyla olan Türkçe öğretimi sürecinde P4C (Çocuklar için felsefe) uygulamalarının yapılması bu amacı gerçekleştirmede etkili bir uygulama olacaktır. Günümüzde dünyada ve ülkemizde güncel bir uygulama olan P4C'nin (Çocuklar için felsefe) Türkçe öğretim sürecinde kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu konu ile ilgili bir farkındalığı olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmada öncelikle Türkçe öğretmen adaylarına P4C'yi (Çocuklar için felsefe) tanıtmak amacıyla bir haftalık teorik bir eğitim verilecektir. Sonrasında ise öğretmen adaylarının P4C'ye (Çocuklar için felsefe) yönelik 5 ayrı soruşturmaya katılmaları sağlanacaktır. Bu süreç tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının P4C (Çocuklar için felsefe) kavramına yönelik metaforik algıları belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni, tümüyle yabancı olmadığımız ancak aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda kullanılmaktadır. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124). Fenomenoloji özellikle sosyal ve sağlık bilimlerinde, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve eğitim gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Tekindal & Arsu, 2020, s. 156). Bu araştırma temelde eğitim ve felsefe konularını merkeze alan bir çalışma olması bakımından da fenomenoloji yöntemine uygunluk göstermektedir. Bu bağlamda çalışmada, iki hafta kuramsal eğitime tabii tutulan ve sonrasında beş hafta uygulama sürecinden geçen Türkçe öğretmen adaylarının P4C (Çocuklar için felsefe) kavramına yönelik algıları belirlenerek ortaya çıkan sonuç ilgili literatürden de yararlanılarak yorumlanacaktır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi ana bilim dallarının Türkçe öğretmenliği lisans programlarında kayıtlı olan öğrencileri oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında Türkçe öğretmen adaylarına P4C ile ilgili kuramsal bilgiler verildikten sonra beş haftalık bir P4C (Çocuklar için felsefe) uygulaması süreci gerçekleştirilecektir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra Türkçe

öğretmen adaylarının P4C (Çocuklar için felsefe) kavramını geçirdikleri eğitim ve uygulama süreci sonunda zihinlerinde bir bilgi olarak yapılandırmaları ve bu kavrama yönelik bir farkındalığa ulaşmaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: P4C, felsefe, öğretmen adayı

Kaynakça

- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method Slurring: The Grounded Theory/ Phenomenology Example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01859.x>
- Kennedy, D. (1995). The philosophy of childhood by Gareth Matthews, book review. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 12(2): 41–44.
- Kennedy, D. (1998). Reconstructing childhood. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 14(1): 29–37.
- Kennedy, D. (2004). The philosopher as teacher: The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5): 744–765.
- Lipman, M. (1994). Interview by Hannu Juuso. *Finnish Journal of Education*, 25(3): 287–292.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008). *A life teaching thinking. An autobiography*. Montclair: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufukun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-172. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uobild/issue/58856/813813>.
- Williams, S. (2018). *A brief history of P4C, especially in the UK*.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Bir Meta-Analiz Çalışması

Sevil Yavuzkılıç

MEB

Nurseli Altınmakas

Pamukkale Üniversitesi

Mehmet Erdoğan

Pamukkale Üniversitesi

Yusuf Yüksel

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arasındaki sınırların ortadan kalkması bilgi teknolojisi alanındaki gelişmeleri beraberinde getirmiş bu durumun eğitim ve iş dünyasına yansımaları olmuştur. Rekabet ve mücadelenin egemen olduğu her alanda başarılı olmanın ve elde edilen başarıda kalıcılığı sağlamanın yolu bireylerin hedef davranışa odaklanma ve hedefe yönelik davranışları sürdürebilme becerisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim ortamında bireyin istendik yönde davranış kazanıp devam ettirmesinde rol oynayan faktörleri kontrol etmek ve etkin bir biçimde kullanmak önemlidir (Korkmazer, 2020). Motivasyon, bu faktörlerden insan davranışlarını etkileyen bireyi belli bir amaca ya da hedefe doğru götüren ve eğitim hayatında öğrencileri çalışmaya sevk eden güçtür. Tüm eğitim kademelerinde motivasyonun öğrencinin tutum ve davranışlarında etkili olacağı ileri sürülebilir. Öğrencileri hedefe götürme, cesaretlendirme, yaratıcı becerileri göstermede teşvik etme, öğrenci başarılarına karşılık olarak ödül verme ve takdir edilme olarak karımıza çıkmaktadır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Akademik motivasyon, öğrencinin yeni şeyler öğrenmede yoğun bir biçimde çalışma tutum ve davranışları içerisinde bulunarak bir çalışmayı, ödevi ya da projeyi başarılı bir şekilde devam ettirmesini ve performansı değerlendirmeyi kapsamaktadır (Günaydın, 2021). Öğrencilerin akademik amaçlara ulaşmada belli bir amaç doğrultusunda çaba ve istekli olma davranışları ortaya koymasındır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). öğrencilerin başarılı olmasında onları öğrenme etkinliklerine dahil ederek öğrenim ve öğretim süreçlerinin daha verimli sonuçlar ortaya çıkaracağı söylenebilir. Literatür incelendiğinde motivasyon ve akademik motivasyon üzerine yapılmış çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan incelemeler doğrultusunda farklı örneklem gruplarına yönelik yapılan bireysel çalışmaların sonuçlarını birleştirerek çalışmaların genel etkisi üzerine çıkarım yapmak mümkün olduğu düşünülmektedir. Literatürde yer alan akademik motivasyon ölçeği kullanılmış olan geçmiş çalışmalardan elde edilen verilerin incelenmesiyle bu ölçeğin güvenilirlik katsayısının genellenabilirliğini araştırmak amaçlanmıştır. Akademik motivasyon, öğrencinin eğitim hayatında başarılı ya da başarısız olmasına neden olmaktadır. Akademik motivasyonu yüksek düzeyde olan öğrencilerin başarı ve performanslarının da yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Korkmazer, 2020). Öğrencinin akademik alandaki çabası, ısrarı, isteğinin gücü öğrenci başarısını etkileyen bir kavramdır (Ünal, 2013). Bundan dolayı öğrencilerin başarılı olmasında onları öğrenme etkinliklerine dahil ederek öğrenim ve öğretim süreçlerinin daha verimli sonuçlar ortaya çıkaracağı söylenebilir.

Yöntem

Bu araştırmanın modeli belli bir konuda yapılmış olan bireysel nicel çalışma sonuçlarını özetlemek ve bütünlendirmek amacıyla sistematik sentezleme olarak kabul edilen meta-analiz yöntemidir. Meta-analiz birden fazla çalışmanın sonuçlarının tek bir sonuca birleştirilmesi için kullanılan nicel bir yöntem olarak tanımlanabilir. Bu yöntem sonuçları birleştirmenin yanı sıra bireysel çalışmaların sonuçlarını karşılaştırma imkânı da sunmaktadır. Nicel çalışmalardan ortak bir sonuç elde edilmesi için etki büyüklüğü değerinin hesaplanmasını önermektedir (Glass, 1976 akt. Şen ve Yıldırım, 2020). Meta-analiz yöntemini uygularken izlenecek adımlar şu şekilde olmalıdır ; 1. Araştırmanın konusu ve problem durumu belirlenir. 2. Meta-analize dahil edilecek çalışmalar ekleme\ çıkarma kriterleri belirlenerek tespit edilir. 3. Belirlenen ekleme\ çıkarma ölçütleri ve anahtar kelimeler ile literatür taraması yapılır 4. Araştırma sorusu ve mevcut veriler doğrultusunda hangi etki büyüklüğü türünün kullanılacağına karar verilir. 5. Ortalama etki değeri büyüklüğü hesaplanır. 6. Moderatör analizi ve yayım yanlılığı gibi yapılacak ek analizler tespit edilir. 7. Yukarıda belirlenen işlemler analiz sonuçları ile birlikte rapor edilir (Şen ve Yıldırım, 2020). Meta-analize dahil edilecek çalışmaların tespit edilmesi için araştırmacılar tarafından şu kriterler belirlenmiştir; araştırmalar 2017-2021 yılları arasında gerçekleştirilmiş olmalıdır, dergi, makale, bildiri, yayımlanmış \ yayımlanmamış yüksek lisans \ doktora tezleri formatında olmalıdır, Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış olmalıdır, araştırmalarda veriler Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen ve Karagüven (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış akademik motivasyon ölçeği ile toplanmış olmalıdır bu kriterlerin yanı sıra araştırmalar örneklem büyüklüğü, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değeri, ölçek maddeleri sayısı gibi nicel verilerini içermelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada meta-analize toplam 2017/2021 yılları arasında yapılmış olan 30 çalışma dahil edilmiştir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunu makale çalışmalarının oluşturduğu görülmektedir. Araştırmalarda akademik motivasyon kavramı farklı değişkenler ile ele alınarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulguları özetleyecek olursak 30 çalışma üzerinden elde edilen ölçek genelleştirmesine dayalı etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve %95 güven aralığı (GA) rastgele etkiler modeline göre 0.853 olarak tahmin edilmiştir. Ortalama etki değeri büyüklüğü anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Heterojenlik göstergelerinden olan I² ve H² değerlerinin sırasıyla %97.05 ve 33.86 olduğu ayrıca Q istatistiğinin de istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir ($p = .001$). Yayın yanlılığına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde Kendall'ın Tau'su ($p > 0.05$) ve Egger'in Regresyon Testi ($p > 0.05$) sonucu incelendiğinde, huni grafiği kapsamında yayın yanlılığından kaynaklanma ihtimali olan istatistiksel olarak manidar bir asimetri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Güvenirlilik, akademik motivasyon, meta-analiz

Kaynakça

- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).
- Glass, G.V. (1976) Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Gömlüksiz, M.N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3).
- Günaydın, H. D. (2021). The impact of social problem skills on academic motivation by means of Covid-19 fear A sem model: social problem solving, Covid-19, academic motivation. *Current Psychology*, 41, 427–436. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01665>.
- The jamovi project (2021). *Jamovi*. (Version 2.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599–2620.
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. Dicle Üniversitesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20)
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. ANI Yayıncılık.
- Şen, S. (2022). Meta-analiz. Şahin, G. S. & Buluş, M. (Ed.). *Adım adım uygulamalı istatistik* (1.baskı, s. 491-533) içinde. Pegem Akademi
- Ünal, M. (2013). Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vallerand, R. J. (1992). The Academic Motivation Scale: a Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (1), 1003-1017.
- Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analyses in R with the metafor package. *Journal of Statistical Software*, link, 36, 1-48.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Görüşleri

Yüksel Gündüz

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ecehan Mercan

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Geçmiş tarihten günümüze kadar örgüt ve yönetim, verimlilik sağlama ve kaliteli çıktılar elde edebilme açısından önem duyulmuştur. Yönetim, sistemi paylaşımlar üzerinde doğrudan etkili olduğu varsayılan bir ögedir. Örgütler, belirli bir amacı gerçekleştirmek için birden fazla kişinin bir araya gelmesiyle oluşan sosyal yapılardır. Örgütler, insanların tek başlarına ulaşamayacakları hedeflere ulaşma güdüsünden doğmuştur. Bu bağlamda örgütlerin ayakta kalabilmeleri, belirledikleri hedeflere sürekli olarak ulaşmalarına bağlıdır. Örgütlerin hedeflerine istenildiği şekilde ulaşılması yönetimin görevi kapsamındadır (Akbaba ve Erdoğan, 2014). Yönetim kavramı yüzyıllardır insanlığın ilgi alanına girse de eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramlarının bilimsel literatüre girişi oldukça yenidir. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısı, eğitim örgütleri bağlamında yönetim kavramının sıklıkla incelendiği bir dönemdir. Eğitimde yönetimin etkinliği insan kaynaklarının etkin kullanımı ile mümkündür. Bu da geleneksel yönetim yaklaşımları yerine çağdaş yönetim ilkelerinin eğitim yönetimine kazandırılmasıyla mümkün olabilir. Yönetim, bir iş organizasyonu içinde hedeflere ulaşmak için iş çabalarının planlanması, önceliklendirilmesi ve organize edilmesinden oluşur. Bir yönetim tarzı, yöneticilerin bu hedeflere ulaşmak için izledikleri özel yoldur. Karar verme şekillerini, işi nasıl planlayıp organize ettiklerini ve yetkilerini nasıl uyguladıklarını kapsar (Barry, 1991). Yönetim tarzları örgüte, yönetim düzeyine ve hatta kişiden kişiye değişir. İyi bir yönetici, yönetim tarzını farklı ortamlara ve çalışanlara uyacak şekilde ayarlayabilen kişidir. Bir bireyin yönetim tarzı, iç ve dış iş ortamları ve işin çalışanların yaşamlarındaki rolünün nasıl görüldüğü dahil olmak üzere birçok farklı faktör tarafından şekillendirilir. Yönetimin başarılı olmasının koşulu yöneticinin yönetim tarzlarıyla ilişkilidir. Çeşitli bileşenleri kapsayan eğitim kurumlarının çalışma sistematığının örgütlenmesinde ve işlerliğinde de yönetim ve idari teşkilat ortaya çıkmaktadır. Yönetim, okul örgütlerinde müdür ve müdür yardımcılarının etrafında örgütlenmektedir. Okul idarecilerinin yönetim tarzlarının eğitim her bir parçasının üzerinden doğrudan etkisi olduğu varsayılmıştır. Dolayısıyla, okul idarecilerinin yönettiği örgüte karşı yaklaşımı ve tavırları son derece önemlidir. Bu bağlamda her okul yöneticisinin kendine ait davranışları ve tarzları da olabilir. Bu nedenle araştırma, okul müdürlerinin yönetim tarzları çerçevesinde şekillenmiştir. Bu çerçevede literatür incelendiğinde okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin üzerindeki etkisine ve birçok alt problemle ilişkisine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır fakat ortaöğretim öğretmenlerin bu yönetim tarzları ile ilgili görüşlerine araştırmacı tarafından rastlanamamıştır. Araştırma problemi; “Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırmada okul müdürlerinin yönetim tarzlarıyla ilgili öğretmen görüşleri alınması amaçlandığından betimsel araştırma türlerinden survey (alan taraması) modeli kullanılmıştır. Bu araştırma Samsun İl kadim ilçesinde 6 liseye ve 102 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaöğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemin uygulanma sebebi; birkaç tane okul yönetimi ile sınırlı kalınmaması ile ilgilidir. Ölçek olarak, Üstüner (2016) tarafından geliştirilmiş Algılanan Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek okul müdürlerinin işbirlikçi, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı davranışlarını ne düzeyde kullanmakta olduklarını belirlemeyi ölçen dört boyutlu ve 5’li likert tipi olan 25 maddelik ölçektir. Araştırma için veri toplama sürecinde ölçek sahibinden izin alınarak kullanılmıştır. Anketler ilgili öğretmenlere Google Form aracılığı ile elektronik ortamda gönderilmiştir. Anketlerin tüm sorularına "gerekli" ibaresi koyarak anketlerde boş ve geçersiz soruların varlığı önlemiştir. Anketin başında araştırmanın amacı, anketlerin nasıl uygulanacağı hakkında açıklamalar yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinin ardından Excel programına taşınıp SPSS (15.v) programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows istatistiksel çözümleme programı kullanılmıştır. Likert tipli ankete 1. Hiç Katılmıyorum, 2. Kısmen Katılıyorum, 3. Kararsızım, 4. Çoğunlukla Katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum değerleri verilerek analizi gerçekleştirilmiştir. Her bir madde 1 ile 5 arasında değer alacak biçimde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan yönetim tarzlarını belirlemek için puan aralıkları hesaplanmıştır. Puan aralığı hesaplaması için kullanılan formül $[(\text{En yüksek puan} - \text{En düşük puan}) / (\text{En yüksek puan} - \text{En düşük puan})]$ formülüdür. Bu bağlamda; ölçek için kullanılacak puan aralığı $[(5-1)/5]$ ’den 0,80 olarak belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi için (p) değeri 0,05 olarak alınmıştır. Anlamlı farklılık

olup olmadığını bulmak için Paired-Samples T Test kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek için aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenler okul müdürlerinin kendileri ile birlikte hareket ettiğine, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte ürettiğine, onlara rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurduğuna, yeri geldiğinde takdir ettiğine, başarının bütün öğretmenlerde olduğuna, öğretmen görüşü aldığına ve çözüm yolları bulmalarına yardımcı olduklarına orta düzeyde katılmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin orta düzeyde olumlu olan görüşleri işbirlikçi yönetimi yansıtmaktadır. Otoriter yönetim tarzı ortalamasına bakıldığında öğretmen görüşlerine göre müdürlerinin hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirmesine, ast-üst ilişkisine önem vermesine ve ilişkilerinde baskın olmaya çalışmasına orta düzeyde olumlu yanıt vermişlerdir. Bunun yanında ilişkilerin katı olmasına düşük düzeyde katılırken müdürlerinin kendisine itaat etmesini beklemesine, emir verici tarz kullanmasına ve yüksek sesle konuşmasına çok düşük düzeyde katılmışlardır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzına ilişkin görüşleri büyük çoğunlukla çok düşük düzeydedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin sorunları çözme ertelemelerine, görmezden gelmelerine, eğitimle ilgili görüş belirtmemelerine, şirin gözükmeye çalışmalarına, okul başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmemelerine, okulun eksiklerinin farkında olmamalarına çok düşük düzeyde katılmışlardır. Öğretmenlerin müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri çok düşük ve düşük düzeydedir. Öğretmenler okul müdürlerinin yeni bir faaliyet yapılmasına karşı çıkmalarına ve her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranmalarına çok düşük düzeyde katılırken müdürlerinin rutinlerinin dışına çıkmayı istememelerine ve kendi kurduğu düzenin bozulmasından hoşlanmamalarına düşük düzeyde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, yönetim tarzları, okul müdürleri, öğretmenler

Kaynakça

- Akbaba, A., & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Barracough, T. (1973). *Management styles. Educational management review*. Oregon Univ: Eugene.
- Barry, David (1991). Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. *Organizational Dynamics*, 20 (1)
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası. .
- Başaran, İ.E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Boddy, D. (2008). *Management an introduction*. United Kingdom: Pearson Education
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure. chapters in the History of the American Industrial Enterprise*. Cambridge: MIT Press.
- Coulter, R. D. , 2016. *Yönetimin esasları*, (Çev. Adem Öğüt). Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık
- Drucker, P.D. (2006). *The practice of management*. Harper Business; Reissue
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Fayol, H. (2016). *Genel ve endüstriyel yönetim*. Çolakoğlu, M.A. (Çev.). 5. Baskı, Ankara: Adres Yayınları.
- Gürbüz, S. Ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık

- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior*. Boston, Massachusetts: Pearson Education, Inc.
- Hoy, W.K. ve Miskel C.G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma, uygulama*. Turan, S. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karagöz, Y. (2021). *Spss amos meta uygulamalı nitel-nicel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karip, E. (2014). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. (Ed. Selahattin Turan). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*, (1-41), Ankara: Pegem Akademi.
- Massie, J. L. (1987). *Essentials of management*. London: Prentice-Hall International
- Okutan, M. (2003). *Okul müdürlerinin idari davranışları*. Milli Eğitim Dergisi, 157.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi*, 16(1), 215-230.
- Taylor, F. (2005). *Bilimsel yönetimin ilkeleri*, (Çev: H. B. Akın), İstanbul: Adres Yayınları
- Terry, G.R. (1972). *Principles of management*. R. D.: Irwin
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.

Çin, Avustralya, Rusya Ve Arjantin Eğitim Yönetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması

Bertan Akyol
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Neşem Erkoç
MEB

Altan Öztaban
MEB

Problem Durumu

Dünya ülkelerindeki gelişmişliği gösteren en önemli gösterge olan eğitim bireylerin; sosyal adalet, özgürlük ve eşitlik gibi kavramları hayatına uygulamasını ve eşitsizliğe karşı çıkmalarını, yeni şeyleri keşfetmeyi ve dünya ile olumlu ilişkiler kurabilmelerini sağlayan en etkili dönüşüm aracı ve sistemidir. Eğitim sistemlerini sadece kurum bazında değil temel faktörlerin yanı sıra sosyal ve siyasal yapı da dahil olmak üzere çok boyutlu bir yaklaşımla incelemek gerekir (Cramer ve Browne, 1965; King, 1979). Okul yöneticilerinin değişen koşullara uygun davranmasını ve kararlar almasını sağlamak için yönetici niteliklerinin sürekli sorgulandığı ve yöneticilerin eksikliklerin giderildiği bir planlama içinde olunmalıdır (Çetin ve Yalçın, 2003). Bunun için okul yöneticilerinin seçilmesinden başlamak üzere yer değiştirmesi, yükselmesi gibi konuların bir kariyer planlaması içinde değerlendirilip uygulanması gerekmektedir. Yöneticilerin bir çoğu da kariyer planlaması içinde gelecekteki yerini görmek istemektedir (Day ve Bakioğlu, 1996; Kremer-Hayon ve Fessler, 1992).

Bu araştırma kapsamında, Çin, Avustralya, Rusya ve Arjantin eğitim yönetimi uygulamaları sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alınmıştır. Ülkelerin seçiminde PISA 2018 sonuçları ve 2020 İnsani Gelişmişlik Endeksi kriter olarak belirlenmiştir.

Çin'in İnsani gelişmişlik endeksine göre 189 ülke arasında 85. sırada olup yüksek insani gelişmişlik sınıfında olduğu görülmektedir. PISA 2018 sonuçlarına bakıldığında ise Çin bilim, matematik ve okuma testlerinde 78 ülkeyi geride bırakarak 1. olmuştur. Avustralya 189 ülke arasında 8. sırada olup çok yüksek insani gelişmişlik sınıfındadır. PISA 2018 sonuçları incelendiğinde matematikte 79 ülke arasında 30., bilimde 79 ülke arasında 18. ve okumada 78 ülke arasında 17. olmuştur. İncelenecek bir diğer ülke olan Rusya 189 ülke arasında 52. sırada olup çok yüksek insani gelişmişlik sınıfındadır. PISA 2018 sonuçları incelendiğinde matematikte 79 ülke arasında 31., bilimde 79 ülke arasında 34. ve okumada 78 ülke arasında 32. olmuştur. Arjantin ise 189 ülke arasında 46. sırada olup çok yüksek insani gelişmişlik sınıfındadır. PISA 2018 sonuçları incelendiğinde matematikte 79 ülke arasında 72., bilimde 79 ülke arasında 66. ve okumada 78 ülke arasında 64. sıradadır. Bu bilgilerin doğrultusunda araştırmanın amacı, Çin, Avustralya, Rusya ve Arjantin eğitim yönetimi uygulamalarını sistem yaklaşımı çerçevesinde analiz etmektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yönteminden bütüncül çoklu durum araştırması desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bütüncül çoklu durum araştırma deseni, kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek birden fazla durumun söz konusu olduğu araştırmalar olup önce her bir durum kendi içinde bütüncül bir yaklaşım içinde ele alınarak incelenir, ardından birbiriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Verilerin elde edilmesinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmacılar tarafından kullanılan nitel bir araştırma tekniğidir. Süreç, elektronik ve fiziksel belgeleri yorumlamak, anlamlarını anlamak ve sağladıkları bilgiler üzerine geliştirmek için değerlendirmeyi içerir. Veriler ile ilgili dokümanlar toplandıktan sonra sistem yaklaşımına göre analiz edilerek kategorilere ayrılmışlardır. Her bir kategori ülkeler bazında yeniden düzenlenmiş ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın girdi boyutunda Çin, Avustralya, Rusya ve Arjantin'in eğitim yönetimi uygulamaları okul yöneticilerinin eğitimi, seçimi, yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi, eğitim yönetimi stratejisi, eğitim finansmanı ve öğretmen yetiştirme ve seçimi başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmanın süreç boyutunda Çin, Avustralya, Rusya ve Arjantin'in eğitim yönetimi uygulamaları eğitim sistemi kademeleri ve eğitim göstergeleri başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmanın çevre boyutunda Çin, Avustralya, Rusya ve Arjantin'in eğitim yönetimi uygulamaları coğrafi konum ve eğitimin erişilebilirliği, demografik özellikler ve eğitim felsefesi başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmanın çıktı boyutunda Çin, Avustralya, Rusya ve Arjantin'in eğitim yönetimi uygulamaları okul yöneticilerinin memnuniyeti ve okul yöneticisinin kariyer planlaması başlıkları altında incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim sistemlerinin daha iyi bir noktaya ulaşması için yapılan fıkırsel tartışmalar sonucu farklı eğitim modelleri oluşturulmuştur. Eğitim modelleri ihtiyaçlara göre hazırlanmış eğitim programlarını içerir. Eğitim programları eğitim modelinin oluşturduğu standartlara göre şekillenir. Eğitim programları amaçlar doğrultusunda öğrencilerin yetiştirilmesinde materyal geliştirme, yöntem belirleme ve ölçme değerlendirme gibi fonksiyonların yerine getirilmesi için oluşturulur (Tekin ve Odabaşı, 2014). Bu bağlamda Çin, Avustralya, Rusya ve Arjantin Eğitim Yönetimi Sistemlerinin, farklı yapılarda olduğu ve değişik süreçlerden geçerek bugünkü hallerini aldıkları anlaşılmıştır. Türkiye'nin aksine Çin, Avustralya, Rusya ve Arjantin eyaletlerden oluşan bu ülkelerin eğitim yönetimi sistemlerinde merkezi yapının yanı sıra her eyalet ve bölge kendi eğitim sistemi ile de yönetilmektedir. Eğitimin amaçları açısından incelendiğinde ülkelerin ortak amacının hem yerel hem de küresel bağlamda sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimine katkı sağlama, ekonominin gerektirdiği yüksek becerileri iyi bir şekilde karşılayacak birey yetiştirmek ve haklarını ve sorumluluklarını bilip uygulama becerisi kazandırma olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim sistemi, sistem yaklaşımı, Çin, Avustralya, Rusya, Arjantin.

Kaynakça

- Aydoğan, R. (2020). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle* (Ed. Adil Türkoğlu) Ankara: Anı yayıncılık.
- Barabash, A., Hueng, S. & Lawson, R. (2009). Planned policy transfer: the impact of the German model on Chinese vocational education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 5-20.
- Bullough, R. V. (2014). Recalling 40 years of teacher education in the USA: A personal essay. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 474-491.
- Cemaloğlu, N. & Gülcan, M. G. (2018). *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi*. 1. b. Ankara: Pegem Akademi.
- China ABC (2019). 27.08.2022 tarihinde <http://english.gov.cn/archive/chinaabc/> adresinden erişilmiştir.
- Cramer, J.F. & Browne, G.S. (1982). *Çağdaş eğitim milli eğitim sistemleri üzerine bir inceleme*. (Çev. F. Oğuzkan) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Çelik, S. (2017). Tarihsel süreçte Rus eğitim sistemi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 155-178).
- Çetin, K. & Yalçın, M. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı yönetici eğitimi programlarının değerlendirilmesi, 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu, 16-17 Mayıs, 2002, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Day, C. & Bakioğlu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In I. Goodson and A. Hargreaves (eds), *Teachers' Professional Lives* (London: The Falmer Press), pp. 123-139
- Jensen, B., Downing, P. & Clark, A. (2017). *Preparing to lead: Shanghai continuing professional development*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- İnsani Gelişmişlik Endeksi.(2020). https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nsani_Geli%C5%9Fme_Endeksi%27ne_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi adresinden 14.04.2022 tarihinde erişildi.
- King, E. (1979). *Other schools and ours comparative studies for today*. London: Holt.
- Kremer-Hayon, L. & Fessler, D. (1992) The inner world of school headteachers: reflections on career life stages. *International Review of Education*, 38 (1), 35-45.

Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Uygulamaları: Türkiye’den Yansımalar

Çiğdem Ayanoglu
Hacettepe Üniversitesi

Gökhan Arastaman
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

“Adil bir yaşam” arayışı insanlık tarihi boyunca var olmuş, “adalet” kavramı kimi zaman eyleme geçmeyen söylemler kimi zaman adaletsizliğe maruz kalanların çılgınlıkları ile güncelliğini korumuştur. Oldukça eski bir geçmişe sahip olan kavram, ilk kez Platon’un bir “ideal” olarak felsefi değerlendirmesinden sonra Aristoteles’in realiteye dayalı bir yaklaşımla üzerine kurduğu devlet anlayışında toplumsal bağlamda ele alınmıştır (Topakkaya, 2006). Aristoteles’in hak ediş, ihtiyaç ve bireysel farklılıklar temelli paylaşımına dayalı “dağıtıcı adalet” tanımlaması “sosyal adalet” kavramına kaynaklık etmiştir (Aristoteles, 2014). Sosyal adaletin pozitif ayrımcılık ile dezavantajlı durumların ortadan kaldırılarak adaleti sağlama eylemi olduğu söylenebilir (Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Gevirtz (1998) sosyal adaleti, bozulan düzenin dışladığı kesimlerin beklentilerini karşılama çabaları olarak tanımlar.

Dünyada meydana gelen ekonomik gelişimin ve sosyal ilerlemenin getirilerini eşit olarak paylaştığımızı söylemek pek mümkün görünmemektedir. Sosyal adaletsizlik dünyanın açık olgularından biridir ve ülkeler arasında belirgin farklar olsa da genel olarak sosyal adalet sağlanamamaktadır (Tepe, 2019). Sosyal adaletin toplumun sağlığı ve toplumu oluşturan her bireyin gelişimi için hayati önem taşıdığını kabul ediyor, fakat hala yoksulluktan veya eşitsizlikten arınmış bir dünya düzeni kuramadığımızı görüyoruz. Williamson (2022) bu duruma "sosyal adalet savaşçısı" olarak destek verilebileceğini savunmaktadır. Doğrusu “sosyal adalet savaşçısı” olmak kulağa iyi gelmekte ve bu işe eğitimde sosyal adaleti sağlamakla başlamak önemli görünmektedir.

Eğitim hizmetlerinde adaletin nasıl sağlanacağı, dezavantajlı grupların nasıl korunacağı ve kıt kaynakların nasıl dağıtılacağı konusunda yapılan eleştirilerden eğitim sistemi, politika yapıcılar, eğitim yöneticileri ve öğretmenler de nasibini almaktadır. Nitekim her birinin bu konuda sorumluluğunun olduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır. Kaldı ki eğitim sistemi bireylerin ve toplumun marjinalleşmesinin ve dışlanmasının karşısında durarak onlara kendi konumlarını geliştirmek için gerekli bilgi ve becerileri sağlamalıdır (Luczynski, 2011). Eğitimsel faaliyetlerin sosyal adalet ilkesi çerçevesinde yürütülmesinden en çok kim sorumlu tartışılabilir. Fakat okul müdürlerinin de bu konuda üzerlerine düşen birtakım görevler olduğu söylenmelidir. Ryan (2006) adaletli bir dünya için okulların üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri gerektiğini ifade eder. Bu nedenle okul müdürlerinin bir lider olarak sosyal adaleti sağlaması beklenir. Okulların örgütsel amaçlarını gerçekleştirilmesinde en önemli görev öğretmenlerin olsa da (Çelik, 2015) onların sosyal adalet algıları ve davranışlarının şekillenmesinde kontrol gücü olarak okul yöneticileri önemli bir konumdadır (Bozkurt, 2017). Okul müdürleri, tüm eğitim öğretim çalışmalarında öğrencilerin her düzeyde refah olmasına sağlamaya odaklanmalı ve sosyal adalet lideri olmalıdır (Murillo vd., 2010; Ryan 2006). Sosyal adalet liderliği dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerini ve onların eğitim imkânlarından en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlayan okul müdürü davranışlarını destekleyen bir liderlik yaklaşımıdır (Theoharis, 2007).

Sosyal adalet lideri olması beklenen okul müdürlerinin sosyal adalet algılarının nasıl olduğu, sosyal adaleti ne kadar benimsedikleri ve deneyimlerine yönelik görüşlerinin öğrenilmesi eğitimde sosyal adaleti sağlamada önemli görülmektedir. Kuşkusuz eğitim sistemlerinde üst yönetimlerce belirlenen politikaların başarısında uygulayıcılar olan öğretmenlere rehberlik ve liderlik eden okul yöneticilerinin çabaları oldukça önemlidir. Son yıllarda uluslararası ve ulusal düzeyde dezavantajlı grupların eğitim hizmetlerinden eşit ve adil bir şekilde yararlanabilmeleri için önemli girişimler yapılmasının yanında okul merkezli çabaların da giderek arttığı görülmektedir (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016). Okul müdürlerinin sosyal adaletle dair algılarının belirlenmesinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik var olan durumu ortaya koyması, farkındalık yaratması, okul müdürlerinin sosyal adaletin toplumsal refah için önemini ne derece içselleştirdikleri ve eğitimde sosyal adaletin gerçekleştirilmesinde ne derece katkı sunabilecekleri konusunda öngörü sağlayacağı; böylece çalışmanın, eğitimde sosyal adaletsizliklerin neler olduğu, uygulamada karşılaşılan zorluklar konusunda veri sağlayacağı umulmaktadır. Çalışmada okul müdürlerinin okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik yaşadıkları deneyimlerin belirlenerek sosyal adalet kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Okul müdürlerinin; sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

- okulda sosyal adaleti sağlamaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?

- okulda sosyal adaleti sağlamaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalarda karşılaştıkları zorluklar/sınırlılıklar/engellere ilişkin görüşleri nelerdir?
- okul müdürlerinin eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik alınabilecek eğitim politika kararlarına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kavramına ilişkin deneyimlerine yükledikleri anlamları ortaya koymak ve Türkiye’de sosyal adalet liderliği uygulamalarına yönelik derinlemesine bilgi edinmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile yürütülmüştür.

Kocaeli ilindeki bir ilçede 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul müdürleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden araştırma problemi ile ilgili olarak belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumları sağlayan ölçüt örnekleme tekniği (Baltacı, 2018), birbirinden farklı ve heterojen bir benzer ve farklı paydaşların deneyimlerinin belirlenmesine imkân sağlayan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği (Suri, 2011) ile belirlenmiştir. Böylece elde edilen bulgu ve sonuçların diğer örnekleme yöntemleri ile elde edilecek bulgu ve sonuçlara göre daha zengin olabileceği düşünülmüştür. Ölçüt örnekleme için incelenen olguyu açıklamada belirlenen kritik durumlar kullanılmıştır (Baltacı, 2018). Bu nedenle araştırmanın yapıldığı ilçede bulunan okullar içerisinde sosyal adalet liderliği uygulamalarında okul müdürleri için belirli zorluklar içeren demografik profile sahip okulları belirlemek amacıyla kayıtlı özel eğitimli öğrenci sayısı, yabancı uyruklu öğrenci sayısı, göç almış mahallede bulunan okullar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük velilerden oluşan okullar belirlenmiştir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden ilgili verileri içeren bilgi notu talep edilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak için ise anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan “Okulda/Eğitimde Sosyal Adalet” başlıklı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümünde okul müdürlerinin kişisel bilgilerine ve görev yaptıkları okulun kritik durumlarına dair bilgilerine; ikinci bölümünde ise okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamaya yönelik algı ve deneyimlerine dayalı sosyal adalete ilişkin görüşlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından alanyazın doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan taslak soru formu uzman görüşüne sunulmuş; öneriler üzerine görüşme soruları tekrar düzenlenmiştir. Veriler oluşturulan görüşme soruları kullanılarak araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen okul müdürleri ile yüz yüze bireysel görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.

Araştırma verilerinin, tekrarlanan algı ve deneyimleri ortaya çıkararak gerçekliğe ilişkin öngörü oluşturmalarını sağlamak amacıyla tematik analiz ile çözümlenmesi planlanmaktadır. Tematik analiz, geniş bir veri yelpazesini analiz etme süreci aracılığıyla bireylerin bir dizi deneyim, düşünce veya davranışlarını anlamaya çalışarak, tekrarlanan örüntüleri belirlemek ve böylece dış gerçekliğe dair içgörü kazanmak amacıyla özellikle olgu bilim deseni ile yürütülen çalışmalarda kullanılabilecek uygun ve güçlü bir yöntemdir (Braun ve Clarke 2006; Smith ve Osborn 2003). Bu analiz ile veriler içindeki daha gizli, daha derin bilgiler betimlenerek gerçekliğin ortaya çıkarılabilmesi sağlanır (Braun ve Clarke 2006; Joffe 2011). Araştırma verileri analiz aşamasındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ile;

- Okul müdürlerinin sosyal adalet algılarının nasıl olduğu, sosyal adalet anlayışını ne derece içselleştirdikleri, deneyimleri doğrultusunda sosyal adalet ve eğitimde sosyal adalet kavramları ile ilgili görüşlerinin ortaya konularak onların sahip oldukları sosyal adalet liderliği davranışlarına dair var olan duruma,
- Okul müdürlerinin toplumsal eşitsizliklerin eğitimdeki etkilerinin en aza indirilmesini ve dezavantajlı grupların eğitim imkânlarından üst düzeyde yararlanmalarını, öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı oluşan adaletsizlikler ile savaşıarak eğitimsel faaliyetlere katılımlarını ne derece desteklediklerine; eğitim sistemin adil olmayan politika ve uygulamaları konusunda sorgulayıcı ve eleştirel bir bakışı açırsıyla cesurca eyleme geçip geçmediklerine; katılımcı bir yönetim anlayışıyla okulda demokrasinin gelişimine nasıl destek sunduklarına; öğrencilerin toplumdaki eşitsizliklere ilişkin bilinçlenmeleri ve bu eşitsizliklere karşı eyleme geçmeleri konusunda beceri elde etmelerini sağlamaları yönündeki çabalarına,

- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarında karşılaştıkları zorluklar/sınırlılıklar/engellerin belirlenmesine, üst yönetimlerce belirlenen eğitim politikalarında yer alan eksikliklerin, yanlış uygulamaların belirlenerek alınabilecek yeni eğitim politika kararlarının neler olabileceğine,
- Dezavantajlı grupların eğitim hizmetlerinden adil bir şekilde yararlanabilmeleri için okul merkezli çabaların önemine dair farkındalık oluşturmaya, okul müdürlerinin eğitimde sosyal adaletin gerçekleştirilmesinde ne derece katkı sunabilecekleri konusunda öngörü sağlamasına; böylece çalışmanın eğitimde sosyal adaletsizliklerin neler olduğu ve çözüm yolları konusunda uygulamalara ve yeni çalışmalara veri sağlamasına yönelik sonuçlara ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet, sosyal adalet liderliği, okul müdürü

Kaynakça

- Aristoteles. (2014). *Nikomakos' a etik*. (Çev: F. Akderin). Say Yayınları. <https://toaz.info/doc-viewer>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derisi*, 7(1), 231-274.
- Bozkurt, B. (2017). A study of developing an assessment tool for social justice leadership behaviors of school principals. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (3), 721-732. <https://doi.org/10.29333/10.21547/jss.300050>
- Braun V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol*. 3(2), 77–101.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. PegemA
- Gevirtz, S. (1998). conceptualizing social justice in education mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Joffe H. (2011). Thematic analysis. In: Harper D, Thompson AR, editors. *Qualitative methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. Chichester (UK): John Wiley & Sons, 209–224. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119973249.ch15>
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin, (Eds.) içinde, *Eğitim yönetimi araştırmaları* (ss.353-361), PegemA.
- Łuczynski, J. (2011). Zarz adzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiello ´nskiego.
- Murillo, J. F., Krichesky, G. J., Castro, A. M. & R. Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169–186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Ryan, T. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools* 5(1), 3-17.
- Smith J.A. & Osborn M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In: Smith JA, editor. *Qualitative psychology: A practice guide to methods*. London (UK): Sage.
- Suri H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tepe, H. (2019). Adalet, sosyal adaletsizlik ve insan hakları: Adalet ve insan hakları ilişkisi üzerine. *İzmir Barosu Dergisi*, 84(3), 491-510.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Topakkaya, A. (2006). Bir söylem olarak sosyal adalet kavramı. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 97-111.
- Tosun, A., Ay, M. H. & Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 980-999. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m>
- Williamson, H. (2022). Why wouldn't you want to be a social justice warrior? <https://www.independent.co.uk/voices>

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Ses Çıkartma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Necati Cemaloğlu
Gazi Üniversitesi

Eda Akdoğan
MEB

Problem Durumu

Eğitim örgütleri giderek karmaşıklaşmakta ve okul yöneticileri kararlar alırken daha fazla zorlanmaktadır. Öğretmenler bu karmaşıklığın giderilmesinde ve okul ile ilgili sıkıntıların çözümünde daha aktif ve katılımcı bir paydaş olmaktadır. Öğretmenler örgüt içindeki uyumsuzlukların çözümünde, iş ve işlemlerin gerçekleştirilmesinde, alınan kararların uygulanmasında ya okul yöneticilerini destekler nitelikte konuşur ya da tamamen sessiz kalmayı tercih edebilir. Örgütün gelişimi ve ilerlemesi için çalışanlar bilgi ve deneyimlerini örgüte aktararak sorunlara yeni, yaratıcı ve etkin çözümler üretebilir (Kulualp, 2016).

Araştırmalar sergilenen örgütsel davranışa göre bireylerin örgüt yararına olacak eylemlerde bulunduğunu göstermektedir. Çalışanlar örgüte güven duyduklarında örgüt yararına konuşma eğiliminde olurlar ve yapılan uygulamaları desteklerler (Gao, Janssen ve Shi, 2011). Çevresinde yaşanan olaylarda söz hakkı olan, kararlara katılımı desteklenen bireyler örgütte yaşanan olaylara duyarsız kalmamakta her türlü fikir, görüş ve önerilerini beyan etmektedir (Kulualp, 2016). Örgüt içinde adalet önemli bir motivasyon kaynağıdır. Örgüt içinde adil davranışlar sergilenmediğinde bireyler örgüt aleyhinde davranış gösterebilir hatta muhalif davranışlarda bulunabilirler (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Bu bağlamda örgütsel adalet algısının bireylerin ses davranışında etkili olduğu söylenebilir.

Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet (Kavak ve Kaygı, 2018), örgütsel güven ve yıldırma (Demirdağ, 2017), iş performansı (Doğan, 2018), örgütsel bağlılık (Önder, 2017; Yalçıntaş ve San, 2017), örgütsel vatandaşlık (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019), örgütsel sessizlik (Gökaydın Durmuş, 2019) gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir.

Örgütsel adalet algısının ses çıkartma davranışı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Acaray (2020) tarafından yapılan çalışmada örgütsel adaletin alt boyutlarından etkileşimsel adalet ile seslilik arasında bir ilişki saptanmıştır. Farklı şirketlerde çalışanlar ile yapılan çalışmada ise örgütsel adalet ile seslilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Efe, 2018). Yine yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışanların örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik arasında negatif bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Meydan, Köksal ve Kara, 2016; Önder, 2017). Bu negatif ilişki durumu adalet algısının seslilikle olan ilişkisini gösterebilir. Fakat örgütsel adalet ile ses çıkartma davranışı arasında ki ilişkiyi inceleyen oldukça az çalışma bulunmaktadır (Oral Ataç, 2020).

Örgütsel adalet algısının çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmesine rağmen pozitif ses çıkartma davranışı ile ilişkisini inceleyen araştırmalara çok az rastlanmıştır. Bu açıdan ilgili çalışmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin alınan kararları desteklemesi, katılımcı bir anlayışla bilgi birikimini paylaşması; olumlu örgüt ikliminin yaratılması ve örgütün değişimi ve gelişimi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın okul yöneticilerine rehberlik etmesi beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile ses çıkartma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur;

H1: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile ses çıkartma davranışı arasında anlamlı ilişki vardır.

H2: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algısının ses çıkartma davranışı üzerinde anlamlı etkisi vardır.

Yöntem

Nicel araştırma deseniyle yürütülen araştırmada yordayıcı ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Aksaray ili merkeze bağlı 36 ortaokulda görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 18 okulda görev yapan 218 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil etme oranı %90 dır. Veri toplama aracının analizleri sırasında uç değerlere sahip 4 ölçek çıkarılarak toplam 214 öğretmenin ölçeği değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin adalet algılarını ölçmek amacıyla Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından öğretmenlere uyarlanan 19 maddeden oluşan “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin ses çıkartma davranışlarını ölçmek amacıyla Van Dyne ve Le Pine (1998) tarafından geliştirilmiş olan ve Gürler (2018) tarafından Türkçe’ye çevrilen ve öğretmenlere uyarlanan tek boyut ve 6 maddeden oluşan çalışan sesliliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından örnekleme bulunan okullara gidilerek gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Örgütsel adalet algıları ve çalışan sesliliği algılarını saptamak üzere frekans ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca verilerin analizinde basit regresyona ve korelasyona bakılmıştır.

Ölçek, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri için “çok az”, “az”, “ara sıra”, “çoğu zaman” ve “her zaman” şeklinde 1’den 5’e doğru dereceleme yapılmıştır. “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Çalışan Sesliliği Ölçeği” nde aritmetik ortalamalar yorumlanırken; aralıklar 1.00-1.79 “çok düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Ölçeklerden alınan düşük aritmetik ortalama, örgütsel adalet ve çalışan sesliliği düzeyinin düşük olmasına, yüksek aritmetik ortalama ise, örgütsel adalet ve çalışan sesliliği düzeyinin yüksek olmasına işaret etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, ses çıkartma düzeyleri, örgütsel adalet algıları ve ses çıkartma davranışı arasındaki ilişki düzeyi belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek; alt boyutlar incelendiğinde ise etkileşimsel adalet algısı düzeyinin dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet algısı düzeyine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu değerlendirildiğinde öğretmenlerin ses çıkartma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okullarda öğretmenlerin sessiz kalmadıkları ve olumlu veya olumsuz eleştirilerde bulundukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında örgütsel adalet ile ses çıkartma arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel adalet alt boyutları ile ses çıkartma davranışı arasındaki ilişki incelendiğinde dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet ile ses çıkartma davranışı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar bakımından en yüksek ilişkinin etkileşimsel adalet boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durumda kurumlarda adaletli bir yaklaşım olduğunda öğretmenlerin kurumu destekleyecek nitelikte olumlu söylemler ve davranışlar içerisinde olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel davranış, örgütsel adalet, ses davranışı

Kaynakça

- Acaray, A. (2020). Etkileşimsel adaletin çalışanların seslilik davranışı üzerine etkisi: negatif duyguların aracılık rolü, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 663-675
- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2019). The effect of teachers' participation in decision making on organizational justice perceptions. *Journal of Educational Reflections*, 3(1), 1-10.
- Cihangiroğlu, N. ve Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Demirdağ, S. (2017). Ücretli öğretmen algılarına göre ilkököl yöneticilerinin örgütsel adalet, örgütsel güven ve yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 132-153.
- Doğan, H. (2018). Örgütsel adalet algısı ile iş performansı arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 26-46.
- Efe, D. (2018). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel sessizlik ve seslilik arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Gao, L., Janssen, O. & Shi, K. (2011). Leader trust and employee voice: The moderating role of empowering leader behaviors. *The Leadership Quarterly*, 22, 787-798.
- Gökıldırım Durmuş, H. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gürler M. (2018). *Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ile işle bütünleşme ilişkisinde çalışan sesliliğinin aracılık etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kavak, O. ve Kaygın E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Kulualp, H.G. (2016). Çalışan sesliliği ile bazı kişisel ve örgütsel özellikler arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 16 (4), 745-761.
- Meydan, C. H., Köksal, K. ve Kara, A.U. Örgüt içinde sessizlik: örgütsel etik değerlerin etkisi ve adalet algısının aracılık rolü. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 142-15
- Oral Ataç, L. (2020). Çalışan sesliliğinin öncülleri ve sonuçları: Türkiye örnekleminde gerçekleştirilen araştırmalar bağlamında ilgili yazının genel değerlendirmesi ve bir meta-analiz çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12 (2), 1739-1755.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 669-686
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli
- Yalçıntaş, M. ve San, İ. (2017). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ampirik bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 16, 503-514.

Okul Öncesinde Örgüt Kültürü: Bir Karma Yöntem Araştırması

Seçkin Selimoğlu

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Bertan Akyol

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Örgütlerin yönetimsel ve yapısal süreçlerini, etkililiklerini etkileyen birçok etmen vardır. Örgüt kültürü kavramı da bu etmenlerin arasında yer almaktadır. Her örgütte örgütün yaptığı şeyleri nasıl yaptığını anlatan bir kültürü vardır. Örgütlerin kendi içinde bir “hal” bir “kimya” bir “atmosfer” yarattığı söylenebilir. Yani örgütlerde bir “tarz”, “kültür” ve “karakterden” bahsedilebilir (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Lunenburg ve Ornstein (2013) bu durumu şu şekilde açıklamıştır: İnsanlara nerede çalıştığınızı söylediğiniz zaman size “orası nasıl bir yer?” gibi sorular soracaklar ve sizin verdiğiniz yanıt ise çoğunlukla örgüt kültürü ile alakalı olacaktır. Soruya verdiğiniz yanıt ile okulunuzun bölgesinde çalışan insanları ve normal bir gündeki çalışma atmosferini tarif edeceksiniz. Muhtemelen çalıştığınız kurumda gördüğünüz muameleyi ve hissettiklerinizi aktaracaksınız. Okulunuzda ve okul bölgenizde “başarı” olarak tanımlanan şeyleri anlatacak ve okulunuz hakkında birçok ipucu vereceksiniz.

Eğitim örgütlerinde belirlenen hedeflere ulaşmada örgüt kültürünün etkisi oldukça önemlidir. Eğitim örgütlerinin ürünü insandır ve insanın yetişmesi, güçlü bir okul kültüründe eğitim görmesine bağlıdır (Arslan ve Satıcı, 2005). Deal ve Kennedy güçlü bir okul kültürünün oluşmasında değerler, kahramanlar, kutlamalar ve iletişim ağlarının anahtar rol aldığını ileri sürmüşlerdir. Okullarda başarıya paylaşılan değerler sayesinde ulaşılır. Paylaşılan değerler örgütün güçlü bir kimlik oluşturmada sağlar ve bürokratik kontrollere olan gereksinimi azaltır. Kahramanlar, herkesin neyi hedeflemesi konusunda model oluşturur ve adanmışlık sayesinde kişi işe erken gelir, öğrencilerle bir araya gelir, her daim isteklidir ve sürekli olarak kendini geliştirir. Kutlamalar da örgüt kültürünü oluşturmada bir diğer anahtar unsurdur. Pek çok başarılı örgüt törenlerin, sembolik eylemlerin uygulanması konusunda fikir birliği içerisindedir. Her kuruluş, örgüt içerisinde neler olduğuna dair yorumlar getiren kişilere sahiptir. Bu kişiler; keşişler, fısıldayıcılar, dedikoducular, casuslar olarak iletişim ağını oluşturanlardır (Akt.Lunenburg ve Ornstein,2013). Eğitim sistemi toplumun tüm bireylerini etkileyen bir unsurdur dolayısıyla başka kültürlerden alınan, uyarlanan anlayış model ve uygulamaların toplumun sahip olduğu kültür ile harmanlanmadığı sürece etkin eğitim sistemine dönüşmesi mümkün olmayacaktır. Bu bağlamda kültürün eğitim sistemi içerisindeki yeri önemlidir (Erdem ve Kocabaş,2005). Farklı okulların farklı kültürleri, paydaşların iş birliği,yeniliklere ve değişikliklere uyum sağlama, problem çözme becerileri gibi farklı davranış biçimlerine sahip olmalarına neden olmaktadır (Alemdar ve Köker,2013). Okul kültürü okulun kendine göre sahip olduğu değerler, normlar ve inançların bir bütünü olarak görülebilir. Kültürün oluşması örgütün uzun vadede etkin olmasına ve performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu da bilinen bir gerçektir (Übüş ve Alas, 2009). Okul kültürü, okulda çalışan öğretmenler memurlar ya da öğrencilerin davranışlarında sembolize olmaktadır. Farklı okulların farklı kültürleri, paydaşların iş birliği, yeniliklere ve değişikliklere uyum sağlama, problem çözme becerileri gibi farklı davranış biçimlerine sahip olmalarına neden olmaktadır (Alemdar ve Köker,2013). Bu nedenle, kişilerin bütün yaşamını etkileyecek örgütler oldukları için özellikle çocuğun içinde bulunduğu ilk kurum olan okul öncesinde çok nitelikli bir yapılanmaya ihtiyaç vardır.Kişilik özellikleri ve davranış biçimleri eğitim örgütlerinde şekillenen bireyler, diğer eğitim kademelerinde de sahip olduğu kültürel örgütlere de bu özellikleri ile girmekte ve etkinliklerini de yine eğitim örgütlerinde edindikleri özellikleri ile sürdürmektedirler(Arslan,Kuru ve Satıcı,2005). Örgüt kültürünün, örgütün tüm unsurlarıyla birlikte örgütsel süreçleri etkileyen bir faktör olduğu ve örgütsel süreçler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir: Aydın ili, Efeler ilçesindeki devlet okullarının bağımsız anaokulları, ilkokul, ortaokul ve lise bünyesinde olan ana sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri nedir?

Yukarıda belirtilen problem çerçevesinde, araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir: Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ne düzeydedir? Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki örgüt kültürü;destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü alt boyutlarında algıları ne düzeydedir? Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeyleri destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutlarında Mesleki kıdem,okul kıdemi,okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü kavramı ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarındaki (bağımsız anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) örgütsel kültür olgusu öğretmen görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Karma yöntem hem nicel hem de nitel verilerin toplanarak analiz edildiği ve elde edilen verilerin bütünleştirildiği bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017: 2). Bu bağlamda yapılan bu araştırmada ilk olarak nicel verilerin Terzi(2005) tarafından geliştirilen örgüt kültürüne ilişkin veriler “Okul Kültürü Ölçeği” ile toplanıp analiz edilmiştir. Sonrasında nitel verilerle desteklenerek ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Karma yöntemle yürütülen bu araştırmada, nicel verileri derinlemesine incelemek amacıyla nitel verilerin toplanmasında olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni kullanılarak okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin bulundukları örgütün kültürüne ilişkin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Olgubilim deseni, derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahip olmadığımız ancak farkında olduğumuz olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın nicel boyutunda, okul öncesi eğitim kurumlarındaki örgütsel kültürü belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) ile okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürüne ait algıları belirlenmeye çalışılmıştır. OKÖ, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ölçekle ilgili genel açıklamalar ve katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise okul kültürünü belirlemeye yönelik 29 soru vardır. Ölçekte okul kültürü, destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü, görev kültürü olarak dört boyutta ele alınmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde, her bir madde için puanlamalar; hiçbir zaman 1, nadiren 2, bazen 3, çoğunlukla 4, her zaman 5 puan şeklinde verilmiştir. Nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniği kullanılmış; görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Oluşturulan görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirliğini saptamak için pilot uygulama yapılmıştır. Görüşmelerde görüşmecilerin gönüllülük esasına göre ses kaydı yapılmıştır. Görüşme formu uzman yardımı ile oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma evrenini; 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan ve okul öncesi sınıfı bulunan 57 devlet okulunda görevli 219 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışma evrenindeki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış, dağıtılan 219 anket formundan aşırı ve aykırı olarak değerlendirilen geçersiz anket formları çıkartılarak evrendeki 172 öğretmenin verileri istatistikî analiz değeri olarak kayıtlara geçmiştir. Araştırma evrenini, 9 bağımsız anaokulu, 39 ilkokul, 8 ortaokul ve 1 lise oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; %98,8 unu kadın, %1,2 si erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre kadın öğretmenler araştırmanın çok büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır.

335

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu belirlerken maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada devlete bağlı okullarda okul öncesi sınıfı bulunan kurumların hepsini temsil etmesi amacıyla, bağımsız anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise den seçilen ikişer öğretmen toplamda sekiz öğretmen seçilerek maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Nicel araştırmada yer alan 2 erkek öğretmenin de görüşleri alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada nicel verilerin toplanıp analizi sonrası elde edilen sonuçları açıklamak amacıyla nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarında sırasıyla en çok destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü ve son olarak da bürokratik kültürün hakim olduğu sonucuna varılmıştır. Nitel boyutta ise okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, nicel verileri destekler nitelikte öğretmenler arasında bağlılık ve karşılıklı ilişki ağırlıklı olarak görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılımının desteklenmesi önerilmektedir. Böylelikle dikkate alınan öğretmenler okul kültürü oluşturmada okul yönetimine destek olabilecektir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin kültürün farklı boyutları ile ilgili eğitimler alması da okul kültürünü geliştireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt kültürü, okul öncesi, öğretmen

Kaynakça

- Alemdar, M.Y., & Köker, N.E. (2013). Öğrencilerin okul kültürü algısı üzerine ampirik bir araştırma: Ege üniversitesi iletişim fakültesi örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 230-261 .
- Arslan, H., Kuru, M. & Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(4) , 449-472.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü (Sincan örneği)*, Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006) . *Örgütsel davranış*, İstanbul: Arıkan Basın Yayın.

- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Ed. Sözbilir, M.). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, R. & Kocabaş, İ. (2005). Eğitim denetçilerinin kültürel değerleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 199-207.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Arastaman G.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 423-442.
- Terzi, A.R. (2000) . *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Übüs, Ü., & Alas, R. (2009). Organizational culture types as predictors of corporate social responsibility. *Engineering economics*, 61(1) .
- Yıldırım, A., şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Onuncu Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık .

İlkokullarda Uygulanan Sosyal Faaliyetlerin Öğrencilerin Gelişimine Etkileri

İsmail Kökden
MEB

Ayşe Kazancı Tınmaz
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Okul, öğrenciler için sosyal, zihinsel, kişilik ve fiziki gelişim özelliklerini destekleyen en önemli alanlardan biridir. Bu ortamda öğrencilerin gelişimlerinin bütüncül olarak sağlanabilmesi için eğitim-öğretim programlarına paralel olarak işlenen derslerin yanında sosyal etkinliklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal etkinlikler; ders müfredatına destek olan sosyal, bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif alanlarda, öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). MEB'in bu kapsamdaki yönetmeliğinde sosyal etkinlikler ile öğrencilerin kişisel ayırım yapmadan eşitlik ve saygı çerçevesinde, planlı, kendisinin ve çevresinin farkına varan, sorumluluk sahibi bireyler, sosyal varlıklar olabilmeleri için gerekli koşulların sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır.

Literatürde yapılan araştırmalarda sosyal faaliyetlerin öğrenciler üzerindeki etkileri tespit edilmiştir. Örneğin lise öğrencileri ile yapılan deneysel bir çalışmada ders dışı spor tabanlı oyunların davranış sorunlarını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir (Soytürk ve Tepeköylü-Öztürk, 2020). Lise ve ortaokul öğrencilerini kapsayan bir çalışmada ise öğrencilerin; özgüveninin geliştiği, güçlü arkadaşlıklar kurma becerileri kazandıkları ve fiziksel olarak denge koordinasyon sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Doğan ve Yetim, 2011). Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da, sosyal etkinlikler öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve akademik başarılarının artması üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Görkem, 2012). Benzer bir çalışmada da öğrencilerin; kendilerini değerli hissetmelerine ve kendilerini daha iyi tanıyıp yeteneklerinin farkına varmalarına katkısı olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır (Talı ve Gül, 2020). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada sosyal faaliyetlerin çocukları sosyalleştirdiği, onların kendilerini ifade etmelerine, tanımlarına yardımcı olduğu ve onlara sorumluluk duygusunu kazandırdığı tespit edilmiştir (Kır, 2013). Okul öncesi öğrencilerini kapsayan çalışmada sosyal faaliyetlerin bir türü olan spor aktivitelerini kapsayan bir araştırmada bu faaliyetlere katılan öğrencilerin kendilerini tanıma, keşfetme fırsatı buldukları, iletişim becerileri geliştirme, gruba dâhil olma, işbirliği yapma davranışı, kazanma kaybetme duygularını kazandıkları sonuçlarına varılmıştır (Yıldız ve Çetin 2018). Görüldüğü üzere farklı okul kademelerinde sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine çeşitli açılardan katkısı söz konusudur. İlkokul kademesi öğrencilerin belirtilen özellikleri kazanması açısından son derece önemli olduğu için bu araştırmada ilkokullarda uygulanan sosyal faaliyetlerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerinin onları doğrudan gözlemleyen sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokullarda yapılan sosyal faaliyetlerin öğrencilerin fiziki, sosyal, zihinsel, kişilik gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- İlkokullarda yapılan sosyal faaliyetlerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerini artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma desende, katılımcıların deneyimlerine yükledikleri anlamların keşfedilmesi amaçlanır (Merriam, 2015). Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen uzman görüşü alınarak son şekli verilen açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ilkokullarda yapılan sosyal faaliyetlerin öğrencilerin gelişimine etkileri ve etkilerini artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda en az dört yıl çalışma süresi ile sosyal etkinlikleri düzenli bir biçimde planlama, uygulama ölçütü olarak kabul edilmiştir. Bu ölçütler çerçevesinde sosyal faaliyetler alanında çeşitli çalışmalar yapmış ve yapmakta olan öğretmenler özellikle örnekleme dahil edilmiştir. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ilkokullarında görev yapan 30 sınıf öğretmeni çalışma grubunda yer almıştır. Görüşmelerden elde edilen verileri analiz etmek için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, katılımcıların veya gözlenen kişilerin düşüncelerini doğrudan aktarmak için görüşlere sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusunda

oluşturulan çerçeveye uygun temalar belirlenmiş, kodlar çıkarılmış, elde edilen bulgular katılımcı görüşleri ile desteklenerek sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular çerçevesinde araştırma sonuçlarından bazılarını şu şekilde özetlemek mümkündür: Sınıf öğretmenleri; sosyal faaliyetler sayesinde öğrencilerin temel motor becerilerinin geliştiğini, sağlıklı ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandıklarını, karşılaştıkları problemler karşısında karar verme becerilerinin geliştiğini, işbirliği içerisinde çalışmayı öğrendiklerini ve kendilerini daha iyi ifade ettiklerini düşünmektedir. Katılımcılar, sosyal faaliyetlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirmişleridir. Bunların yanında sosyal faaliyetlerin özgüvenli, sorumluluk sahibi, adaletli, hoşgörülü, saygılı, paylaşmanın önemini bilen, zorluklarla başa çıkan bir kişilik gelişimi açısından önemli katkısı olduğu belirtilmiştir. Gerekli fiziki altyapıların düzenlendiği, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda planladığı, sosyal faaliyetler ile öğretmenlere gerekli eğitim verildiği, sosyal faaliyetlerin önemi hakkında ailelere bilgilendirme yapıldığı, farklı kamu kurumları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapıldığı takdirde sosyal faaliyetlerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri daha da artacaktır. Sonuç olarak öğretmen görüşlerinden yola çıkarak sosyal faaliyetlerin öğrenciler üzerinde çok yönlü bir gelişim etkisine sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal faaliyet, gelişim ve öğrenme, öğretmen

Kaynakça

- Doğan, P. K., & Azmi Yetim, A. (2011). Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 27 - 48.
- Görkem, D. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılma durumlarının akademik başarılarına etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Programı, İzmir.
- Kır, E. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında sosyal etkinlik ve yönetimi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*[U1], 12(3), 527 - 544
- MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_Sosyal_Etkynlykler_Yon.pdf Erişim Tarihi: 21.03.2021
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Soytürk, M., & Tepeköylü Öztürk, Ö. (2020). Ders dışı sporla ilgili oyunların lise öğrencilerinin davranış örüntülerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 327 - 343.
- Talı, Ö., & Gül, İ. (2020, Aralık) . “Ortaokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimlerine etkileri”. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU – 2020)*, Ankara: Pegem Akademi, 205 - 212.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(2), 54 - 66.

Okullarda Kadın Öğretmenlere Yönelik Korumacı Cinsiyetçilik ve Yer Alma Biçimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

Sultan Bilge Keskinlik Kara
İstanbul Kültür Üniversitesi

Melike Pınarcıoğlu
İstanbul Kültür Üniversitesi

Buse Şentürk
MEB

Problem Durumu

Korumacı cinsiyetçilik, erkeklerin baskıcı rollerinin nazikçe haklı hale getirilmesidir. Kadına karşı korumacı rol ve davranışlardan oluşmaktadır (Ayan, 2014) ve iyi bir tutum gibi görünse de erkek egemenliğinin bir yansımasıdır. Kadınların zayıf olduklarını ve erkeklerin onları korumalarına ihtiyaç duyduklarını, onları el üstünde tuttuklarını, kadınlara yardım etmenin yüceltildiğini göstermektedir (Sakallı-Uğurlu, 2002). Bu tutuma göre kadın erkeğe bağımlıdır ve erkek tarafından korunmayı beklemektedir. Bunun altında yatan temel neden, erkeğin egemenliğini devam ettirmek, eş ve anne olan ‘zayıf’ kadını yeterince yetkin görmemektir (Glick ve Fiske, 1996). Korumacı cinsiyetçilikte kadınlar masum, saf, şefkatli olarak sınıflandırılmaktadır. Açıkça kadın düşmanı olarak değil, onları koruyucu şekilde karakterize edilmektedir.

Korumacı cinsiyetçilikte iki tür güç biçiminden söz edilmektedir. İlki olan yapısal güçte ekonomik, politik ve dini olarak üstün olmak söz konusuysa ikili güçte ise başkalarının ihtiyaçlarını karşılama söz konusudur. Erkekler yapısal güçlerini koruyabilmek için kadınlara karşı olumsuz davranışlar sergilerken aynı zamanda onların ikili gücünden faydalanmak için onları korumaya çabalamaktadır (Glick ve Fiske, 1996). Kadınlar iş gücü piyasalarında dezavantajlı konumdadır (Cengiz ve Özdemir, 2020). Erkeklerin kadınlara yönelik olan kadınların korunması gerektiğine dair tutumları işyerlerinde kadınların iş yaşamı önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır (King vd., 2012). Ayrıca kadınların kendileri üzerinde sahip oldukları korumacı cinsiyetçilik düşünceleri kariyerlerinde daha geri planda kalmalarında, kariyer hedeflerini oluşturma ve kariyerlerini ilerletme konusunda sorun yaşatmaktadır (Moss-Racusin ve Rudman, 2010).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de direkt olarak okullarda kadın öğretmenlere yönelik korumacı cinsiyetçilik ve yer alma biçimlerini araştırmaya rastlanmamıştır. Toplumsal cinsiyet rollerini yüksek oranda benimsemiş olan Türkiye’de bu konuda bir araştırma yapılmasının alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Özellikle korumacı cinsiyetçiliğin masum olarak görülmesi ve toplumda karşılığının daha fazla olması nedeniyle buna yönelik farkındalığın artırılması ve her türlü cinsiyetçiliğin eğitim kurumlarında sonlanması için önemli bir çalışma olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı ilkokullarda kadın öğretmenlere yönelik korumacı cinsiyetçilik davranışlarını incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin korumacı cinsiyetçilik ölçek puanları nedir?
2. Okullarda kadın öğretmenlere yönelik korumacı cinsiyetçilik uygulamaları nelerdir?
3. Öğretmenlerin korumacı cinsiyetçilik puanları ile kadın öğretmenlere yönelik korumacı cinsiyetçilik uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki kamu ilkokullarında çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesi için basit seçkisiz örneklem tekniğinden yararlanılmıştır.

Bu çalışma, öğretmenlerin korumacı cinsiyetçi davranışlarının incelendiği bir karma yöntem araştırmasıdır. Sadece nicel ya da nitel verilerin kullanıldığı çalışmalarda birtakım eksik yönler kalır ve karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmalarda iki veri türü de kullanıldığından, nitel ve nicel veriler birbirlerinin eksikliklerini belli oranda kapatırlar (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma desen kullanılacaktır. Yakınsayan paralel karma desende veriler eş zamanlı ya da çok kısa zaman aralıklı olarak toplanır ve araştırmanın nitel ve nicel aşamalarında aynı soruların farklı boyutlarına yanıt aranır (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Araştırma sürecinde, seçilen desene uygun olarak nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanacak, ayrı ayrı çözümlenecek ve bulgular, tartışma aşamasında bütünleştirilecektir. Bir başka deyişle, katılımcıların korumacı cinsiyetçilik davranışları nicel yolla ortaya konulurken, bu davranışların ayrıntıları ve

hangi uygulamalarda kendini gösterdiği nitel yolla ortaya konmaya çalışılacaktır. Bunlardan hareketle araştırmanın desen formülasyonu NİC+NİT olarak belirlenmiştir.

Araştırmada nicel verilerinin toplanması amacıyla Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği, nitel verilerin toplanması amacıyla ise bir açık uçlu sorudan yararlanılmıştır.

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (ÇCDCÖ) Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilmiş, Sakallı-Uğurlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır ve 11 maddesi düşmanca cinsiyetçiliği 11 maddesi korumacı cinsiyetçiliği ölçmektedir. Ölçeğin araştırmada kullanılan boyutu olan korumacı cinsiyetçilik ölçeğinde heteroseksüel yakınlık, koruyucu ataerkillik ve cinsiyetlerarası tamamlayıcı farklılaştırma olmak üzere üç faktör bulunmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda korumacı cinsiyetçiliğin yer alma biçimlerini belirlemeye yönelik olarak ÇCDCÖ maddelerinin sonuna açık uçlu bir soru yazılmıştır ve tüm katılımcılara yöneltilecektir. Bu soru “Çalıştığınız okulda, kadın öğretmenlerin ayrıcalıklı olduğunu, onlara daha nazik ve korumacı davranılması ve yardımcı olunması gerektiğini düşündürten uygulamalar var mıdır? Varsa, bunları, uygulamalardan örnekler de vererek, ayrıntılı biçimde açıklayabilir misiniz? (Ders programlarının hazırlanmasında, nöbet görevlerinde, ders dışı etkinlik ve komisyon görevlendirmelerinde, izin uygulamalarında, iletişim biçiminde, yönetsel görevlerdevb).” şeklindedir. Bu sorunun güvenilirliğini sağlamak amacıyla 2 uzman ve bir öğretmenin görüşüne başvurulmuş, önerilen düzeltmelerin ardından son şekli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlgili alanyazın incelendiğinde korumacı cinsiyetçilik ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Glicke ve Fiske (1996)' in çalışmasına göre kadınlar korumacı cinsiyetçi tutumlar karşısında herhangi bir rahatsızlık duymamaktadır. Kimi çalışma sonuçlarına göre kadınlar, erkeklere göre daha fazla korumacı cinsiyetçi davranışlarda bulunurken (Glicke vd., 2000; Ayan, 2014), kimi sonuçlara göre ise erkeklerin korumacı cinsiyetçi tutumları kadınlardan daha fazladır (Sakallı-Uğurlu, 2002; Karamanoğlu ve Elmas, 2021). Connelly ve Heesacker (2012)' in çalışma sonuçlarına göre korumacı cinsiyetçilikte doğrudan olumsuz ifadeler yer almadığı için kadınlar tarafından olumlu olarak algılandığı belirtilmiştir. Ayrıca korumacı cinsiyetçi tutumlar kadınların çalışma performansını azaltmaktadır (Dardanne vd., 2007).

İlkokullarda kadın öğretmenlere yönelik korumacı cinsiyetçilik davranışlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada analizler devam etmektedir. Analizler tamamlandıktan sonra sonuçlar yazılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyetçilik, korumacı cinsiyetçilik

Kaynakça

- Ayan, S. (2014). Cinsiyetçilik: Çelişik duygulu cinsiyetçilik, *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Dergisi*, (36). 147-156. <http://dx.doi.org/10.7197/1305-0028.2533>
- Connelly, K. & Heesacker M. (2012). Why is benevolent sexism appealing? associations with system justification and life satisfaction. *Psychology of Women Quarterly*, 36(4):432-443.
- Danış, M.Z, Erkoç, B., Güç Çınar, E. & Usta, Ş. (2020). Çelişik duygulu cinsiyetçilik algısına yönelik bir araştırma, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 138-151.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benvolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karamanoğlu, T. & Elmas, P. (2021). Benlik saygısının çelişik duygulu cinsiyetçilik üzerindeki etkisinde şiddete yönelik tutumun aracı rolü. Nosyon: *Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 8, 116-128.
- Moss-Racusin, C. A. & Rudman, L. A. (2010). Disruption in women's selfpromotion: The backlash avoidance model. *Psychology of Women Quarterly*, 34(2), 186-202.
- Özdemir, A. & Cengiz, A. A. (2020). Kadın yöneticileri yönelik tutumların oluşumunda çelişik duygulu cinsiyetçilik ve narsizm etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 67(4), 2123-2143.
- Sakallı-Uğurlu, N. (2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 47-58.

Sakallı-Uğurlu, N. (2003). Cinsiyetçilik: Kadınlara ve erkeklere ilişkin tutumlar ve çelişik duygulu cinsiyetçilik kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 6(11-12), 1-20.

Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Çev. Eds. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Erdal Kesgin

MEB

Canan Güven

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Cengiz Andiçi

MEB

Problem Durumu

Okul eğitim sistemimizin en temel parçasıdır (Açıkalın, 1998). Okul, bireyin gelecekteki yerinin belirlemede önemli bir faktördür. Okulunda başarı gösteren bir birey yaşamının her alanında başarılı olacağını düşünür ve rollerinin de ona göre üstlenmektedir (Ünal, 2001).

Eğitim yönetiminin görevlerinden birisi de toplumun ihtiyaçlarını belirlemektir. İstenilen amaca ulaşmak için insan ve madde teminini sağlar ve aldığı çeşitli kararları uygular.

Bir okulun yönetimi ise eğitim yönetiminin alt alanıdır (Taymaz, 2011). Okulun amacına uygun elindeki imkanları en verimli halde kullanmak yönetimin görevidir (Bursalıoğlu, 2011).

Okul yönetiminin en temelinde amaç, paydaşlar arasında işbirliği oluşturmak ve okulu amacına uygun olarak yaşatmaktır. Okulun yöneticisi, okulu her yönden eksiklerinin gidererek eğitime hazırlayan sorumlu kişidir. Toplumsal ve siyasal öneme sahip okulların bu amaç ve hedeflere ulaşması için görevine iyi motive olmuş yöneticilere sahip olması önemlidir.

Motivasyon kavramı, insanların kendilerinin bir amaç için davrandığı tutumdur. Verimli çalışmak için duyulan tatmin seviyesidir (Koçel, 2003).

Motivasyon verimin artmasını amaçlar (Sevinç, 2010). Motivasyonun sağlanmadığı bir okulda problemler çıkacak ve okul belirlenen amaç ve hedeflere ulaşamayacaktır. Öncelikle okul yöneticisinin motivasyonunun yüksek olması gerekir. Kendisi motive olduktan sonra eğitimin diğer paydaşları ile hedefler belirler ve bireysel farklılıkları dikkate alarak motivasyon stratejilerini kullanabilir.

Yönetim açısından motivasyon çok önemli bir kavramdır. Örgütün başarısı, çalışan insanların motivasyonuna doğrudan bağlıdır (Koçel, 2003). Bundan dolayı yöneticiler çalışanlarını motive etmek zorundadırlar (Lindner, 1998; McGee ve Filon, 1996). Motive olan bireyler işlerine sınıksız bağlanır ve hedeflerine odaklanırlar (Naldöken, Ekinci ve Biçer, 2011).

En başta bir yöneticinin iletişimi çok önemlidir. Bireyler arasında iyi bir iletişim motivasyonu da beraberinde getirir. Aslında tüm yönetim aşamalarında insanın davranışlarının etkileyen faktör iletişimdir (Kaya, 1999). Bundan dolayı bir okul müdüründe olmazsa olmaz motivasyon kaynağından biri de etkili bir iletişim becerisidir.

Bireyleri motive eden unsurlar kişiden kişiye değişiklik göstermek de buda yöneticiler için sıkıntı olabilmektedir. Herkes için ayrı ayrı özelliğe sahip olmak gerekmektedir (Medcof ve Hausdurf, 1995). Bu sebeple motivasyonu artıran unsurlar herkese göre değişiklik göstermektedir. Bu her şeye bağlı olabilir. Çevreye, eğitim düzeyine vs. (Keenan, 1996).

Bireylerin performansını etkileyen bir faktörde çalışma ortamı ve sosyal ilişkilerdir. Bireylerin çalışma ortamında kendilerini iyi hissetmesi her yönden kişiyi olumlu etkilemektedir. Sosyal bir çalışma ortamı bireyleri motive eder. Bunun için sosyal aktiviteler faydalı olacaktır.

Motivasyon sosyal yapıya da bağlı bir kavramdır. Bazı bireylerde ekonomik faktörler de motivasyonu etkiler. Bireyin bulunduğu ortam, inancı gibi etkenler de önemli rol oynar. (Boyett ve Boyett, 1999).

Yöntem

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin okul yöneticilerinin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinin yaş, yöneticilikteki kıdem ve çalışılan okul türüne göre değişkenlik gösterip göstermediğinin saptanması araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiş olup, yöneticilerin görüşleri yukarıda belirtilen değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Genel tarama modeli bu araştırmada kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya ulaşmak için, evrenin tümü veya ondan alınacak örnek, örneklem ya da bir grup üzerinde yapılan tarama yöntemleridir (Karasar, 2006).

Araştırmanın çalışma grubu, Kayseri ilinde görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabılır bir yolla çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya Melikgazi, Kocasinan ve Tomarza ilçelerinde görev yapan 159 okul yöneticisi katılmıştır.

Araştırmada, Gökçe'nin (2009) araştırmasında kullandığı ölçme aracı kullanılmıştır. Araç iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümü ise 22 sorudan oluşan motivasyon ölçeği yer almaktadır. Ölçek İşin Saygınlığı, Maddi Ve Sosyal İmkânlar, İşin Niteliği, Kariyer Ve Ödül İmkânları, Fiziksel Şartlar olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi ölçektir.

Bu alt gruplar yani faktörler soruların benzerliklerine göre sınıflandırılmıştır. Bu alt gruplara göre çeşitli analizler yapılmıştır.

Ölçek uygulanmasında ölçek formları araştırmacı tarafından okul yöneticilerine elden dağıtılmış ve anketteki sorular cevaplandıktan sonra yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bunun için tek tek okullara gidilerek okul yöneticilerini ölçekler dağıtılmıştır. Araştırmaya katılmada gönüllülük esasına uygun olarak hareket edilmiş ve araştırmaya katılmak istemeyenlere ölçek verilmemiştir.

Veriler, elde edilen anket sonuçlarına göre SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre, frekans, yüzde, standart sapma gibi istatistiksel işlemler yanında, öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasında F (ANOVA) ve t-testi kullanılmıştır. Bulgular tablo ve grafik haline dönüştürüldükten sonra altlarına yorumlar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmamız sonuçları incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucumuz temel faktörler bazında incelendiğinde; işin niteliğinin “çoğunlukla”, işin saygınlığı ve fiziksel şartların “orta düzeyde”, kariyer ve ödül imkanlarının “orta düzeyde”, maddi ve sosyal imkanların ise “az düzeyde” motivasyon sağladığı anlaşılmaktadır. Toplamda ise okul yöneticilerinin “orta düzeyde” bir motivasyon algılarının olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen alt faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip “*Yaptığımız işten duyduğunuz başarı ve gurur duygusu*” alt faktörünün okul yöneticilerini çok fazla motive ettiği, en düşük ortalamaya sahip “*İşyerinizin maaş dışı yapılan sosyal yardımlar (lojman vb)*” alt faktörünün ise okul yöneticilerini az düzeyde motive ettiği ortaya çıkmaktadır.

Sonuçlara baktığımızda okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlerde manevi unsurların maddi unsurlara oranla daha önemli olduğu gözükmemektedir. Çıkan sonuçlar konu ile alakalı yapılmış olan önceki araştırmaları destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, motivasyon

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*, Ankara: Pegem.
- Boyett, J. H. & J. T. Boyett (1999). Four essentials for motivating employees in a changing environment, *Innovative Leader*, 8 (10), 45-51.
- Bursahioğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gökçe, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilgi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankar: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keenan, K. (1996). *Motivasyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Lindner, J.R. (1998). Understanding employee motivation, *Journal of Extension*, 36 (3), pp.28-43.

- Mcgee, M. K., & Filon, M. (1996). If you want workers to be more productive, energize them, *Information Week*, 574, 90.
- Medcof, J.W. & Hausdorf, P.A. (1995). Instruments to measure opportunities to satisfy needs and degree of satisfaction of needs in the workplace, *Journal of Occupation and Organizatinal Psychology*, 68 (3), 193-199.
- Naldöken, Ü., Ekinci, H. ve Biçer, B. E. (2011). Bir devlet hastanesinde ek ödeme yapılmasının iş gören motivasyonu üzerindeki etkileri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 283-295.
- Sevinç, H.(2015) Kamu çalışanlarının motivasyonunda kullanılan araçlar *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 1307-9581.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yükseköğretimde Not Enflasyonuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Nitel Bir Çözümlemesi Bir Devlet Üniversitesi Örneği

Arzu Kıratlı

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Nihan Demirkasımoğlu

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin yükseköğretimde elde ettikleri not ortalaması eğitim kurumunun standartlarını karşılamalarına dair bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Öğrencinin başarısına dair bu gösterge işverenler, aileler ve öğrencilerin kendileri için de bir tür kalite kontrolü olarak çalışmaktadır (Kolevzon, 1981). Ancak son dönemde üniversitelerde yüksek not almanın pek çok kişi için gittikçe daha kolay hale geldiği iddia edilmektedir (Jewell, McPherson ve Tieslau, 2013; Sonner, 2000). Notlardaki yukarı yönlü değişimde yüksek not ortalamasının öğrencilerin eğitim süreçlerinde etkililiğinin bir göstergesi olduğu görüşünün değişime uğradığı anlaşılmaktadır. Yıllar içerisinde not dağılımlarını inceleyen araştırmacılar (Birnbaum, 1977; Juola, 1977 ve Kolevzon, 1981) notların yükselmesiyle eş zamanlı olarak öğrencilerin akademik başarısındaki düşüşe işaret etmişler ve bu durumu not enflasyonu kavramıyla izah etmişlerdir.

Bir kavram olarak not enflasyonu “aynı derslerde, aynı yeteneklere sahip öğrencilerin, aynı performansı gösterdikleri halde eskiden olduğundan daha yüksek notlar almaları” olarak tanımlanmaktadır (Birnbaum, 1977). Not, öğrenci başarısının önemli bir göstergesi olması, lisansüstü öğrenci alımları, iş verenlerin personel alımları, çocuklarının eğitime yatırım yapan anne babaların üniversite eğitiminin etkililiğinin kontrolünü sağlamaları ve sosyal organizasyonlar için öğrencilerin başarısı hakkında bilgi sağlayan önemli göstergelerdir (Kolevzon, 1981). Not enflasyonunun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerin yanı sıra not enflasyonunun meslek edinme, ders ve bölüm tercihi, öğrencilerin başarıya yüklediği anlamın değişmesi, üniversiteler arası rekabet ve akademik etik gibi farklı boyutlarda yansımaları konusunda da yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. İş piyasası üniversitenin dış müşterileri arasında yer aldığı için not enflasyonu olgusunun meslek edinme üzerinde de etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Şirket yöneticileri öğrencilerin notlarını güvenilir bir kriter olarak değerlendirdiğinde yüksek not alan öğrencilerin meslek edinme ihtimali yükselecektir. Ancak üniversiteler notları şişirdiğinde, yani orta seviyedeki öğrencilerin notlarını yükselttiğinde, iş başvurularında şirket yöneticileri için not ortalamalarının güvenilir bir kriter olma özelliği ortadan kalkmaktadır (Chan, Hao ve Suen, 2007).

Not enflasyonu öğrencilerin yüksek not veren dersleri ve kolayca mezun olabilecekleri bölümleri seçmeleri üzerinde etkili olabilmektedir. Sabot ve Wakeman-Linn (1991) öğrencilerin ileri seviye dersleri seçerken giriş düzeyinde yüksek not alabildikleri dersleri tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Öğrenciler hangi konuları daha verimli öğrenebildiği konusunda sınavlardan aldıkları notları referans olarak kullanmaktadırlar. (Sabot ve Wakeman-Linn, 1991). Notlar şişirilerek verildiğinde öğrencilerin başarılı oldukları alanları keşfetmek için kullanabilecekleri göstergelerin öğrencileri yanlış yönlendireceği düşünülmektedir. Wilson (1999) geleneksel öğrenciliğin doğasının aksine günümüzde öğrencilerde başarısız olma korkusunun tamamen ortadan kalktığını belirtmiştir. Öğrenciler sene sonunda geniş bir öğrenci kitlesiyle birlikte yüksek notlarla mezun olabilecekleri hissine kapılmakta haksız görünmemektedirler. Özü itibarıyla, öğrenci performansının değerlendirildiği notlar öğrenci, öğretim elemanı, dersler, bölüm ve üniversiteye ait niteliklerle ilişkilidir ve öğrenci notlarında ortaya çıkan değişimi anlamının yolu öğrenci ve öğretim elemanlarının demografik bilgileri, öğrencilerin ders seçim örüntüleri, bölümler ve daha geniş çapta toplumsal bağlamdaki değişimlerin iyi analiz edilmesiyle mümkündür (Hu, 2015). Bu bakımdan, not enflasyonunu ortaya çıkaran faktörlerin Türkiye’de bir devlet üniversitesi bağlamında ele alınması ile etkilerinin anlaşılması soruna daha bütüncül bir çözüm önerisi sunulmasına katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinde öğretim elemanlarının not enflasyonunu nasıl algıladıklarının incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yönteminde, durum çalışması deseninde yapılmıştır. Nitel seçilmesinin nedeni, not enflasyonunun derinlemesine araştırılmasına olanak sağlaması; durum çalışması deseninde tasarlanmasının nedeni ise not enflasyonunun bir devlet üniversitesinde mevcut durumunun anlaşılmasına imkân sağlamasıdır. Merriam (2018) durum çalışmasının sınırlı bir durum, olay, program ya da olguya odaklanan iyi tanımlanmış ve iyi yapılandırılmış bir araştırma yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da not enflasyonu olgusuna odaklanılmış ve sınırları belirli bir alanda iyi yapılandırılmış bir çalışma tasarlanmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Ankara’da bulunan bir kamu üniversitesinden seçilen 20 öğretim elemanından oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ulaşmada amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Gürbüz ve Şahin’in (2018) ifade ettiği gibi amaçlı örnekleme, araştırmacının araştırmanın amacına uygun olduğunu düşündüğü belirli özelliklere sahip katılımcıları seçtiği örnekleme yöntemidir. Araştırmada farklı görüşlere ulaşabilmek için farklı bölümlerden, farklı kıdem ve kadro özelliklerine sahip öğretim elemanlarına ulaşılmıştır. Öğretim elemanları arasında görüşme soruları hakkında yeterli düzeyde deneyime sahip olabilecekleri varsayılarak en az iki yıl kıdeme sahip olanlar seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulmadan önce ilgili alanyazın ayrıntılı şekilde taranmış ve öğretim elemanları ile üniversite öğrencilerinin not enflasyonuna ilişkin görüşlerini saptamak amacı ile dokuz sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu soruların geliştirilmesinde literatürde Achen ve Courant (2009), Kezim, Pariseau ve Quinn (2005), Sonner (2000) ve Sorurbakhsh-Castillo (2018) tarafından yapılmış araştırmalardan yola çıkılmıştır. Hazırlanan sorular için uzman görüşüne başvurulmuş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler yaklaşık 35-40 dakika arasında zaman almıştır. Görüşmeler katılımcıların izinleri alındıktan sonra ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ve içerik analizi ile çözümlenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veri analizi süreci devam etmektedir. Bununla birlikte, analiz edilen ilk veriler ve araştırma problemi dikkate alındığında, bulguların şu başlıklarda olması beklenmektedir: a) Yükseköğretimdeki not sisteminin öğrenci başarısını değerlendirmedeki işlevi hakkında bulgular, b) Not enflasyonunun ortaya çıkmasının nedenlerine ilişkin bulgular, c) Not enflasyonunun ortaya çıkmasının öğrenci düzeyinde nedenleriyle ilgili bulgular, d) Not enflasyonunun ortaya çıkmasının öğretim elemanları düzeyinde nedenleriyle ilgili bulgular, e) Not enflasyonunun etkileriyle ilgili bulgular. Belirtilen alt başlıklara dayalı olarak araştırma ile ulaşılan sonuçlar literatür ışığında tartışılacaktır. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilecektir. Son olarak, bu kısımda araştırmanın sınırlılıkları ile kurama ve uygulamaya katkıları değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Not enflasyonu, öğretim elemanları, üniversite öğrencileri

Kaynakça

- Achen, A.C. & Courant, P.N. (2009). What are grades made of?. *Journal of Economic Perspectives*, 23(3), 77-92.
- Birnbaum, R.(1977). Factors related to university grade inflation.*The Journal of Higher Education*,48(5), 519-539.
- Chan, W., Hao, L. & Suen, W. (2007). A signaling theory of grade inflation. *International Economic Review*, 48(3), 1065-1090.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hu, S. (2005). Beyond Grade Inflation: Grading Problems in Higher Education. ASHE Higher Education Report, Volume 30, Number 6. *ASHE Higher Education Report*, 30(6), 1-99.
- Jewell, R. T., McPherson, M. A. & Tieslau, M. A. (2013). Whose fault is it? Assigning blame for grade inflation in higher education. *Applied economics*, 45(9), 1185-1200.
- Juola, A. E. (1976). Grade Inflation in Higher Education: What Can Or Should We Do?.
- Kezim, B., Pariseau, S. E. & Quinn, F. (2005). Is grade inflation related to faculty status? *Journal of Education for Business*, 80(6), 358-364.
- Kolevzon, M. S. (1981). Grade inflation in higher education: A comparative study. *Research in Higher Education*, 15(3), 195-212.
- Merriam, S. B. (2018). Desen ve uygulama için bir rehber, (3. Baskıdan Çeviri). Çev. Ed.:S. Turan. Ankara: Nobel.
- Sabot, R.,& Wakeman-Linn, J.(1991).Grade inflation and course choice. *Journal of Economic Perspectives*, 5(1), 159-170.
- Sonner, B. S. (2000). A is for “adjunct”: Examining grade inflation in higher education. *Journal of Education for Business*, 76(1), 5-8.

Sorurbakhsh-Castillo, M. (2018). A Case Study: How Freshman Teachers Perceive Grade Inflation at a Southeast High School, Doktora tezi, Concordia University (Oregon).

Wilson, B. P. (1999). The phenomenon of grade inflation in higher education. In *Phi Kappa Phi Forum* (Vol. 79, No. 4, p. 38). National Forum: Phi Kappa Phi Journal.

Finans Kaynaklarının Sağlanması Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Geliştirdikleri Çözüm Önerileri

Volkan Pınarlı

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Cevat Elma

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim; bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen, kültürel değerleri koruyup geliştirerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ertelenemez ve vazgeçilemez çok önemli bir süreçtir (Karaarslan, 2005). Bu kalkınmadaki sosyal ve ekonomik boyut en mikro düzeyden en makro düzeye kadar bireylerin ve hükümetlerin öncelikli gündemlerini oluşturmaktadır. Nereden bakılırsa bakılsın ekonomi, sağlık, çevre bilinci, kaynak kullanımı, adalet, demokrasi gibi kavramların standartlaşması eğitime dayanmaktadır.

Her paradigmanın aşılmasıyla ulaşılan tüm çağlar, eğitim reformlarını da beraberinde getirmiştir. Yeni üretim ve tüketim biçimleri eğitimde de yeni model ve yaklaşımlar ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çağı yakalamak, rekabette geri kalmamak ve de çağ üstü yeni bilgiler üretebilme için eğitimin ihtiyaç hissettiği durum, finansal kaynak rahatlığıdır. Finansal özgürlüğü hisseden kurumlar, kaynak kaygısı yaşamadan araştırma ve geliştirme çalışmalarına devam etmektedir. Bu durum ülkelerin geleceğine de doğrudan etki etmektedir. Eğitim sistemlerini geliştiren ülkelerin kalkınmalarını da hızlandırdıkları yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Bu amaçla eğitimin ihtiyaç duyduğu kaynağı yaratmak gerekmektedir. Çünkü eğitim ülkelerin yatırım yapmak zorunda oldukları bir alandır. Eğitime ayrılan kaynak ise bir harcama değil, ülkeler için oldukça gerekli ve hatta en karlı yatırımdır (Ünal, 1985).

Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler için eğitime biçilen değer, ülkelerin genel bütçesinden eğitim için ayırdıkları pay ile hemen hemen doğru orantılıdır. Bu bağlamda ayrılan ya da sağlanan finansal kaynaklar, eğitim sistemlerinin niteliği açısından önemli bir göstergedir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında en önemli etkenlerden biri de finansal kaynakların yeterlilik durumudur. Genel olarak finansal yeterlilik ve özgürlüğüne sahip kurumlar, kaynak kaygısı yaşamadan eğitim, öğretim, araştırma ve geliştirme çalışmalarına devam ederek gelişimini sürdürmektedirler.

Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede kaynakların yetersiz olması nedeniyle hiçbir alana sınırsız ve ölçsüz kaynak aktarılması mümkün değildir. Okul bütçesini yönetmekle sorumlu olan okul müdürü, kurumun amaçlarını gerçekleştirmede, kıt kaynakları elverişli kullanmada ve yeni kaynak üretmede sorumludur. Bu bakımdan okul müdürleri ihtiyaçları karşılamada ve amaçları gerçekleştirmede gereken finansal kaynakları oluşturmada zorunlu olarak çaba içerisinde girmektedir.

Yaşanan mali kaynak sorunları, okul müdürlerini alternatif kaynaklar bulmaya yöneltmektedir. Her yöneticinin farklı kaynak bulma yöntemleri olduğu düşünüldüğünde ortaya çeşitli çözüm yolları çıkmaktadır. Tüm okul müdürlerinin beceri ölçütü olarak nitelendirilebilecek finansal kaynak çözüm yeterlilikleri eğitim ekonomisi içerisinde son yıllarda oldukça dikkat çeken bir konu olmuştur. Çünkü finansal sorunlar çözüldüğünde eğitimin kalitesinin artacağı da düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Samsun ilinin farklı ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarının okul müdürlerinin görüşlerinden yararlanarak; okulların mevcut finansal kaynaklarını belirlemek ve okullarda yaşanan finansal kaynak sorunlarına ilişkin geliştirilen çözüm yolları hakkında bilgi sağlamaktır.

Yöntem

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin finansal kaynakların sağlanmasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin geliştirdikleri çözüm yöntemlerini ve önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmadır. Bu nedenle veriler okul müdürlerinin görüşlerini daha ayrıntılı ve derinlemesine ifade edebilmelerine olanak sağlayan olgubilim (fenomenoloji) deseninde hazırlanmıştır. Tüm kurumlar için belirli bir sorun veya sorun çözümü mevcut değildir. Her kurumun sorunu farklıdır ve her kurum yöneticisinin geliştirdiği çözüm de başkadır. Fenomenolojiye göre fiziksel dünya görelidir ve insanların olgulara yüklediği anlamlardan ibarettir. Olguların özüne ulaşabilmek adına araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup görüşme tekniği türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Ortaöğretim okul müdürleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler, betimsel veri analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla okul müdürlerinden elde edilen nitel veriler sonucunda tablolar oluşturulmuş, sorulan sorulara yapılan görüşler okul müdürlerinin kendi ifadeleriyle sunulmuş

ve yorumlanmıştır. Görüşmeler sonucunda yapılan özet ve yorumlarla, ortaöğretim kurumlarında yaşanan finansal sorunlar ve okul müdürlerinin geliştirdikleri çözümlere ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ili Atakum, Bafra, Çarşamba ve Vezirköprü ilçelerinin ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre çalışma grubu mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları dışında kalan diğer ortaöğretim kurumları arasından okulun büyüklüğü, bulunduğu bölge, pansiyonlu olup olmadığı ve okulun kaç yıllık bir tarihe sahip olduğu gibi değişkenler esas alınarak çeşitlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye’de okullara ayrılan kaynakların yeterli olmadığı için okullarda finansal sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan sorunlarda okul yöneticileri geliştirdikleri çözümler ile bazen kısmi bazen de tamamıyla sorunların üstesinden gelebilmektedirler. Bu araştırma sonuçlarından elde edilecek veriler doğrultusunda ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan finansal sorunlar ve okul yöneticilerin geliştirdikleri çözümler tespit edilecektir. Araştırma okul yöneticilerine finansal kaynak yaratmada yol gösterici çözümler sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul finansmanı, ortaöğretim, okul müdürü

Kaynakça

- Akan, Y. (2016). *Ortaöğretimin finansmanı ve ortaöğretim okul türlerinde mali yönetim*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Belediye Kanunu (2005). Resmi Gazete Yayın Tarihi: 03.07.2005. Sayısı:25874. Numarası:5393
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Demir, M., İnan, M. & Sarıoğlu, F. (2014). Yükseköğretimin finansmanı: Türkiye’de öğrenci eğilimleri üzerine bir değerlendirme. *Maliye Dergisi*, 167, 200-226.
- Devrim, F. & Tosuner, M. (1987). *Türkiye’de eğitim hizmetlerinin finansmanında son gelişmeler*. 3. Türkiye Eğitim Maliye Sempozyumu Bildiri Kitabı, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2013). Yeni dönemde ortaöğretimin amacı ve yeniden düzenlenmesi. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Ortaogretim_Bilgi_Notu.pdf
- Hesapçioğlu, M. & Özcan, H. (1995). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve özel okullar sorunu. *M. O. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7, 149-167.
- Karaarslan, E. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. *Maliye Dergisi*, 149(42), 36-73.
- Karakütük, K. (2003). Eğitimin ekonomik temelleri, Veysel Sönmez (Editör), *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karatürk, K. (2006), Yükseköğretimin finansmanı. *Milli Eğitim Dergisi*. 71, 219-242.
- Keleş, S. S. (2020). Seçilmiş OECD ülkelerinde eğitim harcamaları ve 2018 PISA performanslarının karşılaştırılmalı analizi. *Maliye Çalışmaları Dergisi*, (63), 57-75.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 1739 Sayılı Kanun, 24.06.1973 tarih 14574 sayılı resmi gazete, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011a). *Aile ve tüketici hizmetleri bütçe hazırlama*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2019a). Education at glance 2019: *OECD Indicators*. Mayıs 2020, https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1
- OECD. (2020). Education at a glance 2020. Erişim: Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Özcan, K. (2009). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman harcamalar ve maliyet*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özdere, M. (2020). Türkiye’de eğitim finansmanı ve okul finansmanında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Scienvs Studies*, 6(23), 686-697.
- Samsun Son Haber (2020, Aralık 20). *Samsun’da lise öğrencileri ciro yaptı*. <https://www.samsunsonhaber.com/haber/5215580/samsunda-lise-ogrencileri-5-milyon-tl-ciro-yapti>
- Soydan, T. (2018). Türkiye’de eğitim finansmanı. *Öne Çıkan Yaklaşımlar ve Politikalar, Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu (ISMS)*, 16-17 Kasım 2018, Ankara.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ünal, I. (1985). Eğitimin ekonomik değeri. *Eğitim ve Bilim*, 57, 32- 41.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: Kavramsal bir analiz. *Turkish Studies*, 8(8), 1523-1539.

Öğretmen Liderliğinde Liderlik Etme Motivasyonunun Rolü

Aslı Çetinkaya
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda öğretmen liderliği, geleneksel okul liderliğinin eksiklikleri üzerine inşa edilen alternatif bir okul liderliği modeli olarak kabul edilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2006; Smylie ve Eckert, 2018). Bu nedenle öğretmen liderler, akademisyenlerin ve eğitimde politika yapıcıların ilgisini çekmeye devam etmektedir (Kılınç, vd., 2021; Wenner ve Campbell, 2017). Ancak araştırmalarda öğretmenlerin neden liderliğe ilgi duyduklarından ziyade daha çok öğretmen liderlerin kim olduklarına, etki alanlarına, öğretmen liderliğinin faydalarına ve öğretmen liderliğini etkileyen faktörlere odaklanılmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campbell, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin bireysel farklılıklarının öğretmen liderliğine yansımalarının keşfedilmemiş birçok yönü olduğu düşünülmektedir.

Mevcut alanyazında öğretmenlik rolünden liderlik rolüne geçişte öğretmen liderliği ve liderlik etme motivasyonu arasındaki ilişkilerin ihmal edildiği düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin liderlik potansiyellerinin yeterince ortaya çıkarılamadığı (Fairman ve Mackenzie, 2014; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004); liderliğin öğretmenlere ve onların meslek yaşamlarına yansımadağı yönündeki araştırma bulguları (Kurt, 2016) bu yöndeki düşünceleri desteklemektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin liderlik stillerinin (Kurt, 2016); öğretmenlerin mesleki gelişimini ve mesleki öğrenmesini teşvik eden uygulamaların onların liderlik potansiyellerini geliştirdiği ileri sürülmektedir (Zeng ve Lo, 2021). Yakın zamanlı araştırmalarda profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen liderliği üzerindeki olumlu etkilerine vurgu yapılmaktadır (Zeng ve Lo, 2021). Görülen o ki mevcut araştırmalarda öğretmen liderliği öğretmenlerin öğretim rolleri üzerine inşa edilmektedir. Oysa bazı araştırma sonuçları öğretmen liderlerin etki alanlarının öğretmenlik rolünden liderlik rolüne geçişle başladığına işaret etmektedir (Leigh Ross, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin liderlik rolüne geçme istekliliği öğretmen liderliğinin başlangıç noktası olarak görülmektedir.

Özellikle öğretmenlik mesleğinin eşitlikçi doğası dikkate alındığında öğretmenlerin liderliğe ilgi duyma nedenlerinin liderlik etme motivasyonu bağlamında incelenmesi bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen liderliğinin eşitlikçi doğası dikkate alındığında bir kısım öğretmenin lider öğretmen kimlikleri ile ortaya çıkması bu öğretmenlerin liderlik etme motivasyonuna sahip olduklarını düşündürmektedir. Öte yandan okul liderliği alanyazınında liderlik motivasyonu kavramı çoğunlukla, öğretmenlerin okul müdürü olma istekliliği ile ilişkilendirilmiştir. Daha açık bir ifadeyle liderlik etme motivasyonundan söz edildiğinde öğretmenlerin formal liderlik rollerini üstlenme ve hiyerarşik kademelerde ilerleme istekliliği akla gelmektedir. 21. yüzyılda öğretmen liderliği yeni bir liderlik modeli olarak teşvik edilirken (Berry, 2018; Katzenmeyer ve Moller, 2009), öğretmen liderliğinde motivasyonun rolü sınırlı sayıda ve daha çok nitel yöntemle yapılan araştırmalarda ele alınmaktadır (Berg ve Zoellick, 2019; Gray, 2016; Leigh Ross, 2019). Öğretmen liderliğinde “liderlik etme motivasyonunun” rolünün incelendiği araştırmalara ise rastlanılmamaktadır.

Bu araştırmada öğretmen liderliğinde motivasyon ve liderlik etme motivasyonu kavramları birbirinden farklı yapılar olarak ele alınmıştır. Öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında liderlik etme motivasyonunun rolüne dikkat çekilmiştir. Öğretmen liderliğinin kendine özgü doğası dikkate alındığında (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Fairman ve Mackenzie, 2014; Leigh Ross, 2019), okullarında lider öğretmen olarak bilinen bir kısım öğretmenin liderlik motivasyonlarının arka planlarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim sorumluluklarının ötesine geçerek liderlik sorumluluklarını üstlenme nedenlerine “Liderlik etme motivasyonu modeli”(LEM) bağlamında yanıt aranmıştır (Chan ve Drasgow, 2001). Bireysel bir farklılık değişkeni olarak kabul edilen LEM öğretmenlerin bireysel farklılıklarını keşfederek onların liderlik motivasyonlarını anlamaya ve geliştirmeye yardımcı olabilecek kuramsal bir yapı olarak görülmektedir. Bu nedenle araştırmada “Bazı öğretmenler liderlik yapmaktan daha mı fazla hoşlanır?” “Bazı öğretmenler görev bilinci veya sorumluluk duygusu nedeniyle mi lider olur?” yada “Öğretmenler kişisel fayda beklentisi olmaksızın da lider olmak ister mi?” “Öğretmenlerin bireysel özellikleri lider olma isteklerini nasıl etkiler?” gibi sorular yanıtlanarak öğretmen liderlerin öğretmenlik rolünden liderlik rolüne geçiş nedenleri açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada okullarında lider öğretmen olarak bilinen öğretmenlerin liderliğe ilgi duyma nedenlerini ve liderlik etme motivasyonlarını etkileyen faktörleri anlamak için nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır (Creswell, 2013). Öğretmenlerin liderlik motivasyonlarını anlamanın en iyi yollarından biri mevcut fenomeni deneyimleyen

öğretmenlerin görüşleri olabileceği için fenomenolojik bir yaklaşım izlenmiştir. Ayrıca sınırlı bilgi birikimi olan olgular hakkında yeni bir teorik çerçeve oluşturma girişimleri için bu yaklaşım pratik bir başlangıç olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcılar iki aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara da yönetici geliştirme projesi (YÖGEP) eğitimlerine katılan ve farklı okul türlerinde çalışan 157 okul müdürü araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Okul müdürlerinden okullarında lider öğretmen olarak tanımladıkları öğretmenleri belirlemeleri ve bu öğretmenlerin onaylarını alarak e-posta bilgilerini araştırmacı ile paylaşmaları istenmiştir. Okullarında lider öğretmen olarak bilinen 37 öğretmenin e- posta bilgilerine ulaşılmıştır. Bu şekilde araştırma fenomeni hakkında derinlemesine bilgi sağlanacağı düşünülen öğretmenlere ulaşılması amaçlanmıştır (Creswell, 2013). İkinci aşamada, 37 öğretmene okullarında lider öğretmen olarak tanımlandıkları belirtilerek öğretmen liderliği olgusu, araştırmanın amacı ve yöntemi konusunda e-posta yoluyla bilgi verilmiştir. Bu öğretmenlere kendilerini lider öğretmen olarak değerlendirmeleri halinde araştırmaya katılımcı olarak davet edildikleri bildirilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin okul müdürleriyle aynı fikirde olup olmadıkları teyit edilmeye çalışılmıştır. 15 öğretmen araştırmada katılımcı olmayı kabul etmiştir.

Nitel araştırmalarda sınırlı bilgi birikimi olan olgular hakkında derinlemesine veri toplamak ve araştırma fenomenini daha iyi anlayabilmek için görüşme sıklıkla yararlanılan bir veri toplama yoludur (Creswell, 2013). Bu nedenle araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiştir (Berg ve Zoellick, 2019; Chan ve Drasgow, 2001; Nguyen vd., 2019). Soruların ilgili alanyazınla örtüşmesine dikkat edilmiştir. Gerektiğinde kullanılmak üzere sonda sorular hazırlanmıştır.

Araştırma verileri odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Ayrıca katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağı; görüşmelerin kayıt edileceği ve kayıtların sadece araştırma kapsamında kullanılacağı taahhüt edilmiştir. Bilgilendirilmiş Onam formları imzalandıktan sonra görüşmeler planlanan tarihlerde yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için mümkün olduğunca verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesine ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanmasına dikkat edilmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin liderlik davranışlarının arkasında yatan motivasyonel eğilimlerinin ve bu motivasyonel eğilimler üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi, öğretmenlerin liderlik potansiyellerinin geliştirilmesi ve liderliğin öğretmenlerin meslek yaşamlarına yansımaları bakımından önemli bulunmaktadır. Bu anlamda araştırma sonuçlarının liderlik ve motivasyon bağlamında yeni bir bakış açısıyla, öğretmen liderliğinin yeniden düşünülmesine katkı sağlaması ve mevcut bilgi birikimine nüanslar katması beklenmektedir. Öğretmenlik, liderlik ve liderlik motivasyonu arasındaki ilişkileri yorumlamak, öğretmen liderliğinin tüm öğretmenlerden mi yoksa sadece liderliğe ilgi duyan bir kısım öğretmenden mi beklenmesi gerektiğini düşünmemize yardımcı olacağı gibi eğitimde politika yapımcıların, öğretmen liderliğini teşvik etme girişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, öğretmen liderliğini etkileyen faktörler, öğretmen liderliği ve motivasyon, öğretmen liderliği ve liderlik etme motivasyonu

Kaynakça

- Bellibaş, M.Ş., Gümüş, S. ve Kılınç, A.Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55 (2) 200-216
- Berg, J. & Zoellick, B. (2019), Teacher leadership: Toward a new conceptual framework, *Journal of Professional Capital and Community*, 4 (1), 2–14. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2018-0017>.
- Berry, B. (2018), *teacher leadership past, present, and future, the wiley handbook of teaching and learning*. First Edition, Edited by Hall, G.E, Quinn, L.F. and Gollnick, D.M., John Wiley & Sons.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012), Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması”. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18 (2), 191- 223.
- Can, N. (2006), Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Chan, K.Y. & Drasgow, F. (2001). Toward a Theory of Individual Differences and Leadership: Understanding the Motivation to Lead”. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 481–498.
- Fairman, J.C. & Mackenzie, S.V. (2014), How teacher leaders influence others and understand their leadership”, *International Journal of Leadership in Education*, 18 (1), 61-87. doi:10.1080/13603124.2014.904002.

- Gray, B.C. (2016). *Teacher leadership: A delphi study of factors in building teacher leadership capacity in elementary educational organizations*, PhD Thesis, Brandman University Irvine, California School of Education.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*, Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kılınç A.Ç., Bellibaş M.Ş. & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice, *International Journal of Educational Management*, 35 (7), 202.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: the effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership, *Education and Science*, 41 (183), 1-28, doi: 10.15390/EB.2016.5081.
- Leigh Ross, C. (2019). *Informal teacher leadership: How and why classroom teachers engage in leadership*, PhD Thesis, The State University of New Jersey.
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): evidence, patterns and implications, *Journal of Educational Administration*, 58 (1), 60-80.
- Wenner, J. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature, *Review of Educational Research*, 81(1), 134–171.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yetenek Yönetimi

Yasemin Su

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Problem Durumu

Dünyada meydana gelen ekonomik, teknolojik, toplumsal ve yapısal değişimler, örgütlerin insan kaynakları yönetiminde değişimlere uyum sağlayabilecek çeviklikte olmasının önemini beraberinde getirmiştir. Toplumların değişen dünya düzeni ve yeniliklere uyumu, örgütlerin insan kaynakları yönetiminde daha fazla insan odağının ve eğitimin önemini de ortaya koymuştur. Hız ve rekabetin öne çıktığı günümüz değişimleri, yönetim uygulamalarındaki değişimleri de beraberinde getirerek, ‘insan gücü’ başarıya ulaşma yolunda odak noktası olmuştur (Doğan ve Demiral, 2008). Bu açıdan bakıldığında toplumların değişim süreci ve yeni şartlara uyumu eğitimle olmaktadır (Tabancalı, Korumaz, 2014). Değişime karşı uyum sağlamak, rekabet edebilmek iyi eğitilmiş nitelikli insan gücü ile mümkündür (Gür, 2011). Eğitim örgütlerinin temel unsuru, insan kaynağının yönetimi bir bakıma değişim ve dönüşümü anlamak, yeni şartlara uyum sağlamak, doğru sistemleri ya da yaklaşımları hayata geçirmek için örgütün etkililiği bakımından gerekli görülmektedir. Yaşanan değişimler eğitim örgütlerinde etkili yönetim, stratejik gelişim, dinamikler arasındaki iletişim ve etkileşim, uyum, liderlik, örgüte özgün değer katma gibi özelliklerin insan kaynakları yönetiminde yenilikçi ilkeleri ve yönetimi gerekli kılmaktadır. Bu nedenle okullarda değişimi yönetebilecek, öğretmenlerin eğitim ve gelişim faaliyetlerini destekleyecek, bağlılığı arttıracak, performans değerlendirebilecek, okulu geliştirme yönünde hedef ve stratejilerin nitelikli hale dönüştürmesi için çağdaş yönetim anlayışlarını benimseyecek yetenek yönetimi stratejilerinin sürdürülmesine ihtiyaç vardır. Performansın artırılması, kurumlar arası çalışan hareketliliğini azaltmak, sürekli gelişme, yeni çalışanların maliyetlerinin düşürülmesi ve geleceğe yönelik liderler yetiştirmek de yetenek yönetimi gerekli kılmaktadır (Aytaç, 2014). Eğitim örgütlerinin de değişime uyum sağlayabilmesi ve yenilikçi yaklaşımları sürdürebilmesi için sahip olduğu insan kaynağını etkili ve verimli yönetmesi gerekmektedir. Yetenek yönetiminin eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi süreçlerinden ayrıldığı en önemli unsur ise, yetenekli kişilere dair süreçleri kapsamıdır (Tabancalı, Korumaz, 2014). Bu noktada, eğitim örgütleri başarısında öğretmenlerin yetenekleri ile okul liderlerinin yetenek yönetimi becerileri ön plana çıkmaktadır (Aytaç, 2014). Örgütte çalışanların tümü değerli olmasına rağmen, yetenekli kişilerin kilit noktalarda olması nedeniyle bu çalışanlar, bir bakıma örgüt için vazgeçilmezdir (Güneş, Kara, 2017). Diğer taraftan, örgütsel hedeflere ulaşmak açısından kritik bir konu olan insan kaynağında performansın belirlenmesi ve geliştirilmesi, örgütlerde rekabet avantajı sağlayan önemli bir unsurdur (Uyargil, 2013). Çünkü örgüt, üstün performans sahibi çalışanları etkilemek ve elde tutmak için, yetenekli çalışanların yetenekleri doğrultusunda performans desteği ve yönetimi sağlamalıdır (Akyol, 2011). Bu nedenle, örgüte özgün değer katacak ve bu yönde süreklilik sağlayacak eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır.

Türk Eğitimi Sistemi’nde, yetenek yönetimi uygulamalarının nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin çalışmalar az olmakla birlikte, eğitimde örgütlerinde yetenek yönetimi güncel tartışmalarda yerini almıştır. Örgütlerin değişen ve gelişen yeni dünyada varlıklarını sürdürebilmeleri ve rekabet edebilmeleri için, ülkelerin eğitim sistemlerinin nitelikli işgücünü oluşturabilecek altyapıya sahip olmasıyla mümkündür (Aydın Gülbahar, Koşar, 2020). Bu nedenle eğitim kurumlarında özel ya da kamu fark etmeksizin yetenek yönetimi uygulamaları gerekli görülmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin niteliklerinin eğitim çıktıları üzerinde nitelik bakımından etkili olduğu bilinmektedir. Özel okullarda yetenekli öğretmenlerin seçilmesi, yerleştirilmesi ve çalışmaya devam etmeleri, kuruma, okul müdürüne ya da bransa bağlı stratejilerle yürütülebilmektedir. Türkiye’de özel ya da kamu okullarında yetenek yönetimine ilişkin herhangi bir standart veya prosedür görülememektedir. Bu araştırma, özel okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürlerinin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin ortaya konmasını amaçlamaktadır. Böylelikle, okul öncesi eğitim kurumlarında yetenek yönetimi uygulamalarının okul müdürlerine, öğretmenlere, politika yapıcılara ve alan yazına katkı sunmasını hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır. Teori inşasına yönelik olan nitel araştırmalar, bir teori ile başlamaktan çok, teori ile sonuçlanmayı içermektedir (Lewins, 2017). Nitel araştırma, insanların oluşturdukları anlamları, dünyayı nasıl algıladıkları ve ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgilenmektedir (Merriam, 2015). Nitel araştırma yönteminin bu araştırma için seçilmesi, araştırma konusu olan yetenek yönetimi olgusuna bağlı olarak bireysel çerçevede okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürlerinin deneyim ve algılama durumlarının anlam bakımından derinlemesine incelemenin önemli görülmesidir. Sorgulama sürecinin nitel yönden yapılandırılması yorumlayıcı (sosyal) paradigmayla ele alınmıştır. Böylelikle var olan bir paradigmanın kullanılması, araştırmada kabul gören, iyi geliştirilmiş yaklaşım oluşturma fırsatı vermektedir (Maxwell, 2018). Bir bakıma yorumlayıcı

(sosyal) paradigma, nesnelerin anlamının belirli bakış açılarıyla, belirli yönlerden ve alışkanlıklardan ya da durumsal bağlamlardan hareketle yorumlanabildiğini savunmaktadır (Patton, 2014). Sosyal gerçekliğin insan deneyimleri üzerine odaklanan olgu bilim araştırma deseni bu çalışmada tercih edilme sebebi; araştırmaya konu olan olguya özgü yönelim, yaşantılama, algı, kodlama, durum ya da olaylar ile ilgili araştırmanın olgusunun farklı verilerle ortaya konulması ve anlam bakımından derinlemesine incelemenin, farklı bakış açılarınca sağlanabileceğinin varsayılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında olgu bilim, yaşantıların yansıtıldığı şekilde betimlenmesidir (Merleau-Ponty, 2016). Bu çalışmada, okul müdürleri ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda toplanan veriler ile özel okul öncesi eğitim kurumlarında yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin ve yetenek yönetimi olgusuna yönelik deneyimlerin yansıtılması amaçlanmıştır. Böylece kişinin gerçekliği, bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, derinlemesine ayrıntılı anlama çabası içinde kavranır (Kümbetoğlu, 2021). Görüşme tekniklerinden, yarı yapılandırılmış görüşme seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile araştırmacı katılımcıların konuşmasına çok az müdahale ederek, derinlemesine konuşmalarına imkân tanımaktadır (Arkonaç, 2014). Araştırma örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile örneklem oluşturmada en temel amaç; elde edilen veriler arasında çeşitlilik gösteren durumlarda ortak olguları ortaya koymak ve çeşitliliğine göre mevcut problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Böylece araştırma sonucunda elde edilen verilerle açıklanabilir kavram ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin toplanması, alan notlarının çözümlenmesi, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması veri analizinde izlenen süreci tanımlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın olası sonuçları arasında özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yetenek yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerin, eğitimde yetenek yönetimi süreçlerini; hedef ve stratejilerin belirlenmesi, kilit pozisyonların belirlenmesi, yetenek araştırma, yetenek çekme, yetenek havuzu oluşturma, eğitim ve geliştirme faaliyetleri, performans değerlendirme, çalışanı elde tutma ve bağlılık ile kariyer geliştirme hakkındaki görüş ve deneyimleridir.

Anahtar Kelimeler: Yetenek, yetenek yönetimi, eğitim yönetimi, okul öncesi eğitim

Kaynakça

- Akyol, E. (2011). *Yetkinliğe dayalı performans yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Arkonaç, A. S. (2014). *Psikolojide söz ve anlam analizi – Niteliksel duruş*. İstanbul: Ayrıntı.
- Aydın-Gülbahar, Ç. & Koşar, D. (2020). Özel okul yöneticilerinin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 1000-1028. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.10m
- Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi* (39), 1-24.
- Doğan, S. & Demiral, Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: yetenek yönetimi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 145-166.
- Gür, A. (2011). Rekabet gücünün artırılmasında nitelikli işgücü ihtiyacı ve mesleki eğitim. (Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kümbetoğlu, B. (2021). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Lewins, F. (2017). *Sosyal bilim metodolojisi – Eleştirel bir giriş*. (Çev. Abdulvahap Taştan). Antalya: Lotus.
- Merleau-Ponty, M. (2016). Alginin fenomenolojisi. (Çev. Ed. Sarikartal ve E. Hacimuratoglu). İstanbul: İthaki. (The original's date is 1945).
- Merriam, Sharan. B. (2015). *Nitel araştırma*. Ankara: Nobel.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. ed.: Mesut Bütün, Selçuk Beşir DEMİR). Ankara, Pegem.
- Maxwell, A. Joseph (2018). *Nitel araştırma tasarımı-etkileşimli bir yaklaşım* (Çev. ed.: Mustafa Çevikbaş). Ankara: Nobel.

- Tabancalı, E. & Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *International Journal of Social Science*, 25(1), 139-156.
- Uyargıl, C. (2013). *Performans yönetimi sistemi- bireysel performansın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*. İstanbul: Beta.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zafer Güneş, D. & Keskinkılıç Kara, S. B. (2017). Özel okullarda yetenek yönetimi uygulamaları. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 142-154.

Eğitim Müfettişlerinin İş - Aile Yaşam Dengesine İlişkin Görüşleri

Gökhan Ömür Özsoy

MEB

Hüseyin Aslan

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz dünyasında iş hayatı ve aile hayatı insanların ömründe önemli bir yere sahiptir. İki alan da kendi kurallarına, kendi iç dinamiklerine ve birbirinden bağımsız rollere sahiptir. Aynı zamanda iş alanı ile aile yaşamı alanı birbirlerini de etkileyebilmektedir. Bu etkileşim bazen olumlu sonuçlar doğururken, bazen de olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. İş - aile dengesi ya da aile - iş dengesi birbirini olumlu anlamda besleyebilmekte, bazen de bir alandaki problem öteki alana yansıyabilmektedir. İş - aile yaşam dengesini kavramsallaştırmaya çalışan Clark, (2000) kavramı iş ile aile arasındaki en az rol çatışması olarak tanımlayarak, iş aile yaşam dengesini evde ve işte tatmin ve iyi işlevsellik durumu olarak belirtir. Birbirini olumsuz olarak besleyen iş - aile ilişkilerinde dengesizlik ve çatışma durumu ortaya çıkabilir. Johnson (2001) iş ve aile yaşamının birbirini etkilediğini kelebek etkisi şeklinde birinde gerçekleşen olumlu veya olumsuz olayın diğerinde de etkisini göstereceğini ifade etmektedir. Genel olarak araştırmalarda iş - aile yaşam çatışması, iki yönlü bir kavram olarak incelenmektedir. Kişinin işle ilgili sorumlulukları aile ile ilgili ödevlerini yerine getirmesini engelliyorsa iş - aile çatışması, kişinin aile ile ilgili sorumlulukları iş ile ilgili ödevlerini yerine getirmesini engelliyor ise de aile - iş çatışması meydana gelmektedir (Frone, Russel ve Cooper, 1992). İş yaşamı ile aile yaşamı arasındaki bu karşılıklı etkileşim durumu her çalışma sektöründe görüldüğü gibi eğitim sektöründeki çalışanlarda da etkisi görülmektedir. Eğitim kurumlarının günümüz koşullarında üstün performans göstererek 21. yüzyılın gelişim ortamında, hedeflerine ulaşabilmesi eğitim politikalarının uygulayıcıları olan okulların denetim mekanizmalarını aktif hale getirmeleriyle mümkündür. Bu mekanizmayı denetleyecek olan kişi bugünkü sistemde eğitim müfettişidir. Eğitim sistemimizin denetim mekanizmasının en önemli unsuru olan eğitim müfettişlerinin üstlenmiş olduğu bu sorumluluk düşünüldüğünde, eğitim müfettişlerinin de mesleki açıdan başarılı olması gerekir. Günümüz dünyasında mesleki yaşamdaki durum birçok faktörü etkileyen ve aynı şekilde çeşitli faktörlerden etkilenen bir hal almıştır. Bu etmenlerden birisi de iş - aile yaşam dengesidir. Bu dengenin sağlanabilmesi için eğitim müfettişlerinin iş - aile durumları arasında çıkacak çatışmaları iyi yönetmesi ve sahip olduğu iki rolde de dengeyi kurması gerekmektedir. Çevresel faktörler ve toplumsal yapının değişmesi eğitimi, okulu ve eğitim çevresini değiştirmiştir. Aynı zamanda bu değişim eğitim müfettişlerinin yükünü fazlaştırmış, görev ve sorumluluklarının da artmasına sebep olmuştur. Eğitim müfettişlerinin iş hayatlarının yanında bir de aile hayatları vardır. Özellikle teknolojinin de gelişmesi ile birlikte iş yaşamı ile aile yaşamı birçok alanda iç içe geçmiş durumdadır. Bu durumun etkileri eğitim müfettişlerinde de görülmektedir. İşe ayrılan zamanlarda aile bireylerine ait meşguliyetler ya da aile üyelerine ayrılması gereken zamanlarda iş hayatına yönelik eylemler yapılmaktadır. Eğitim müfettişlerinin, eğitim sisteminin denetim mekanizmasındaki aktif rolleri yadsınamaz. Bu sebeple eğitim müfettişlerinin iş yaşamı ile aile yaşamı arasındaki denge durumu eğitim süreçlerinin niteliği ve sistemin verimli işlemesi açısından önemlidir. Aynı zamanda yapılan literatür taramasında da eğitim müfettişlerinin iş - aile yaşam dengesine yönelik çalışmaya rastlanmamış olması da, bu araştırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmanın genel amacı eğitim müfettişlerinin iş - aile yaşam dengesine ilişkin görüşlerini tespit etmek, eğitim müfettişlerinin iş yaşamları ile aile yaşamları arasındaki ilişki de karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumları ortaya koymaktır. Bu çerçevede iş yaşamının aile yaşamına etkisi, iş yaşamının aile yaşamına etkisi ve eğitim müfettişlerinin iş yaşamları ile aile yaşamları arasındaki denge durumlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Tüm bu hususlar çerçevesinde bu çalışmanın problem cümlesi "Eğitim müfettişlerinin iş - aile yaşam dengesine ilişkin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Eğitim müfettişlerinin iş - aile yaşam dengesine hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma, nitel bir çalışmadır. Araştırmada, eğitim müfettişlerinin iş - aile yaşam dengesine ili ilgili görüşleri betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Eğitim müfettişlerinin iş aile yaşam dengesine çalışmasında araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Samsun ilinde görev yapan eğitim müfettişlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracını eğitim müfettişlerine uygulayabilmek için katılımcılardan rıza onayı alınmıştır. Araştırmada Samsun ilinde görev yapan tüm eğitim müfettişlerine ulaşma ve mülakat yapma imkanının zamansal açıdan mümkün olmaması sebebiyle amaçlı örnekleme yöntemi ile 14 eğitim müfettişi ile sınırlı tutulmuştur. 14 kişilik katılımcı çalışma grubu araştırmanın hedefi için yeterli olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme benimsenmiştir. Bu amaçla önce araştırmanın yürütüleceği Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü

bünyesinde görev yapan toplamda 14 eğitim müfettişine ulaşılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yüz yüze mülakat yöntemiyle eğitim müfettişlerine form uygulanmıştır. Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak “İş – Aile Yaşam Dengesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Aile yaşamınızın, iş yaşantınıza etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. İş yaşamınızın, aile yaşamınıza etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3. İş hayatınızın, sosyal yaşamınıza etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
4. İş yaşamınız ile aile yaşamınız arasındaki denge durumunuz hakkında neler söylersiniz?

Yarı yapılandırılmış görüşme formu dört boyut üzerinden oluşturulmuştur. Birinci boyut “Aile Hayatının, İş Hayatı Üzerindeki Etkisi”, ikinci boyut “İş Hayatının Aile Hayatı Üzerindeki Etkisi”, üçüncü boyut “İş Hayatının, Sosyal Yaşama Etkisi” ve dördüncü boyut “İş - Aile Yaşam Dengesi” şeklindedir. Veri analiz sürecinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları tematik açıdan ele alınarak içerik analizinde birbirine benzeyen kavramlar belirlenen temalar çevresinde bir araya getirilerek düzenli hale getirilmiştir (Neuman, 2016). Bulguları çözümlemeden önce görüşmecilerden her birine M1, M2, M3,...M14 şeklinde bir numara verilerek kodlama yapılmıştır. Betimsel analizde bazı eğitim müfettişlerine ait görüşler, düşüncenin daha net anlaşılır hale getirmek ve görüşleri desteklemek bakımından olduğu gibi değiştirilmeden aktarılmıştır. İçerik analizin sürecinde ise kodlanan benzer kavramların yardımıyla kategorilere ve temalara ulaşmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan beklenen sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

Eğitim müfettişlerinin iş yaşamları, aile yaşamlarını olumlu ve olumsuz yönlerden etkilemektedir. Eğitim müfettişleri iş yaşamlarındaki yoğunluk sebebiyle, aile bireylerine yeterince zaman ayıramamaktadır. Eğitim müfettişleri iş yoğunlukları sebebiyle çocuklarını ihmal etmektedirler (Farkas, Johnson, Duffett, Foleno ve Foley, 2001; Glass ve Franceschini, 2007; Orr, 2006).

Eğitim müfettişlerinin aile yaşamları, iş hayatlarını etkilemektedir. Eğitim müfettişlerinin aile hayatlarındaki durumlar, iş yaşamlarındaki görev durumlarını da etkilemektedir.

Eğitim müfettişleri iş yaşamları ile aile yaşamları arasında denge kurmakta zorlanmaktadır.

Eğitim müfettişlerinin iş yaşamları sosyal hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Eğitim müfettişleri, müfettişlik mesleğinin gerektirdiği durumlar sebebiyle sosyal yaşamlarına yeterince zaman ayıramamaktadır.

Eğitim müfettişlerinin iş yükü fazladır. Bu sebeple ya sorumlulukları azaltılmalı ya da illerde görev yapan müfettiş sayıları artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim müfettişleri, iş - aile yaşamı, denge

Kaynakça

- Clark, C.(2000). Work/family border theory. A new theory of work/life balance. *Human Relations*,53(6),747- 770.
- Farkas, S., Johnson, J., Duffett, A., Foleno, T. & Foley, P. (2001). *Trying to stay ahead of the game*. New York: Public Agenda.
- Frone, M. R., Russell, M. & Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77(1), 65-78.
- Glass, T., & Franceschini, L. (2007). *The state of the American school superintendency: A mid-decade study*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Johnson, S. K. (2001). *Work-family attitudes and beliefs: implications for future airforce officers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Colorado State University, Colorado, USA.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar (Cilt I-II)*. (Çev. Sedef Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Orr, M. (2006). Learning the superintendency: Socialization, negotiation, and determination. *Teachers College Record*, 108(7), 1362–403.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2022). <https://sozluk.gov.tr/>

Akademisyenlerin Değişimin Yönetilmesine İlişkin Algıları

Ahmet Karakaş
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Necdet Konan
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Asırlar öncesinde Herakleitos “Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.” derken, belki de bu sözünün de değişmeyeceğinin farkında değildi. Ama günümüz dünyasına gelindiğinde değişimin kendisi ve değişmezliği yasası haricinde her şeyin değiştiği görülmektedir. Bu söz ilk yazıldığında belki de bir kil tablete ya da papirüse yazılmıştı, ancak bugün klavyelerle yazılmaktadır. Bu da değişimin tarihsel süreçte hayatın ne denli içinde olduğunu göstermektedir.

Hayatın her alanında etkileri görülen değişim olgusu eğitimle ilgili yapılanmaların da kaçınılmaz olarak sürekli karşılaştığı bir durumdur. Değişimin etkili olması ya da istenilen sonucu vermesi onun iyi yönetilmesi sonucu gerçekleşecektir. Eğitim örgütlerinin birer sosyal sistem olduğu göz önüne alındığında, değişimi yönetme işi tüm yöneticiler ve öğretmenler açısından zor ve dinamik bir süreçtir (Özdemir, 2000). Bu açıdan değişimin ve yönetilmesi sürecinin anlaşılması önemlidir. Uygulanmaya konulması düşünülen bir değişikliğin, çalışanlar tarafından dirençle karşılaşmaması ve sonuçlarından sorumlu tutulmamaları için, yöneticinin değişim sürecinin her adımında planlı bir şekilde ilerlemesi önemlidir. Bu nedenle, değişimin iyi planlanmış olması ve bu plana uyulmuş olması, değişimin örgüt amaçlarına hizmet etmesi ve etkililiği açısından gereklidir. Bu gerekliliğin asıl sorumlusu da eğitim örgütlerinin yöneticileridir.

Bu araştırma değişimi ve değişim yönetimini akademisyenlerin deneyimlerine ve bakış açılarına göre ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca alanyazında sıkça bahsedilen değişimin başarılı yönetilmesine dair izleyici beklentilerini ortaya koyması bakımından da önemlidir. Bu beklentilerin değişimin nasıl olması gerektiğine dair ipuçları vermesi umulmaktadır. Değişimi ve değişim yönetimini konu alan birçok çalışma (Adel, 2001; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Burns ve Vaivio, 2001; Dunne ve Martin, 2006; Dunphy ve Stace, 1993; Eick vd., 2001; Erdoğan, 2015; Fullan, 1991; Herold vd., 2007; Kavanagh ve Ashkanasy, 2006; Kettinger ve Grover, 1995; Kitchen ve Daly, 2002; Sirkin vd., 2005; Mento vd., 2002; Özdemir, 2000; Pearce ve Sims Jr., 2002; Waddell ve Sohal, 1998) yürütülmüş olmasına rağmen bu çalışmaların büyük bir kısmının nicel araştırmalar olduğu görülmekte ve nitel araştırmaların sayısının artırılması ihtiyacı doğmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada akademisyenlerin değişimin yönetilmesine ilişkin algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca değişimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili akademisyen görüşleri alınarak çalışanların memnuniyetini sağlayacak değişim planlamalarının nasıl olması gerektiğine dair ipuçlarının elde edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeliyle desenlenmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesi, değişim yönetimi fenomeninin, katılımcıların deneyimlerinden faydalanılarak ortak anlamının keşfedilmesi amacındandır. Fenomenoloji, katılımcıların belirli bir fenomenle ilgili deneyimlerinin ortak anlamını anlamaya yarayan bir araştırma yöntemidir (Marton, 1981).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu bir Eğitim Fakültesi’nde aktif olarak görev yapan 14 öğretim üyesi/elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken zincir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, zengin veriyi elde edebilmek amacıyla veri alınan kişinin o konuda zengin içeriğe sahip olduğu önerisiyle bir sonraki katılımcıyı seçmeye yöneliktir (Creswell, 2016).

Verilerin Elde Edilmesi: Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmeler akademisyenlerden randevu alındıktan sonra baş başa kalınacak şekilde planlanarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtlarından en uzun süreli olan 56 dakika iken en kısa görüşme 13 dakika sürmüştür. Görüşmeler ortalama 28 dakika sürmüştür.

Görüşmeler için alan taraması yapıldıktan sonra oluşturulan soru havuzu Eğitim Yönetimi alanında iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda altı soruya indirgenmiştir. Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Size göre değişim nedir?
2. Bu fakültede görev yaptığınız süreçte meydana gelen bir değişimi anlatabilir misiniz?
3. Bu değişimin size göre memnuniyet verici yönleri nelerdir?

4. Bu değişimin size göre rahatsızlık verici yönleri nelerdir?
5. Sizce bu anlattığımız değişim nasıl olmalıydı?
6. Sizce değişimler nasıl olmalıdır? (Bu soru, 2., 3., 4. ve 5. sorular yardımıyla farklı örnekler alındıktan sonra sorulmaktadır.).

Verilerin Analizi: Araştırmanın veri analizinde betimsel analiz metodu kullanılmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce ses kayıtları bir kez baştan sonra dinlenmiştir. Ardından kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirme işlemi tamamlandığında ses kayıtları tekrar dinlenerek ilgili metinler takip edilmiş ve olası yanlışlıkların ya da yanlış anlamaların önüne geçilmiştir. Bir gün beklendikten sonra ilk katılımcı metni tekrar okunmuş ve değişim fenomenine ilişkin öne çıkan ifadeler kodlanmıştır. Değişim deneyimi olarak anlatılan her örneğin nasıl bir değişim (fiziksel değişim, kurum değişimi...vb.) olduğu kodlanmıştır. Değişimin olumlu ve olumsuz algılanma yönleri ortaya konulmuş ve değişimin nasıl gerçekleşmesi ya da yönetilmesi gerektiğine dair beklentiler ortaya konulmuştur. Her bir örnek için aynı yollar izlenerek her bir katılımcıya ait anlam kategorileri oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcılar tarafından ortak anlama sahip (bir durumun değişim olarak algılanması) kategoriler (birden fazla katılımcı tarafından algılanmış olmalı) belirlenip betimlenmiştir. Fenomenin (Değişim) kavramsallaştırılması, temaların oluşturulmasında betimsel analize başvurulmuştur (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu aşamadan sonra, iç geçerliği sağlamak adına, katılımcılara kendi ifadelerinden çıkarılan anlamlar e-posta yoluyla gönderilerek ifadelerinden çıkarılan anlamlara katılıp katılmadıkları sorulmuştur. E-postayı kimi katılımcılar cevaplamamakla birlikte cevaplayan katılımcılardan katılmadığını beyan eden bir dönüş olmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları sonucunda fiziksel değişim, kurum değişimi, online eğitime geçiş-pandemi ve personel sayısındaki değişikliklerin katılımcılar tarafından değişim olarak algılandığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları sonucunda katılımcıların çalıştıkları kurumun değişmesini bir değişim olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları Pandemi dolayısıyla online eğitime geçilmiş olmasının değişim olarak algılandığını göstermiştir.

Araştırma bulgularının gösterdiğine göre fakültedeki personelin sayısının artması ve kadronun her geçen gün gençleşmesi değişim olarak algılanmaktadır.

Araştırma bulguları değişimlerin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini de ortaya koymuştur. Katılımcıların değişim deneyimleri ve bu deneyimlerine ilişkin algılarından yola çıkılarak değişime maruz kalanların nasıl bir değişim bekledikleri ortaya konulmuştur. Bu deneyimler ve algılamalara göre;

- Değişimler ihtiyaçtan doğmalı.
- Değişme sırf başka birisi yapıyor diye kalkışılmamalı.
- Değişimden etkilenecek kitle veya ortam iyi gözlemlenmeli.
- İyi bir iletişim ağı kurulmalıdır.
- Değişimler birdenbire yapılmamalı.
- Değişim gerçekleştirilirken olabildiğince görüşler alınmalı.
- Değişim tabandan tavana doğru ilerleyen bir süreç olmalı.
- Değişimi gerçekleştiren kişiler örnek olmak için öncelikle değişimi kendilerinde başlatmalı.
- Değişimi gerçekleştirilecek şey zorlaştırmadan karmaşıktırmadan sunulmalı.
- Değişimden etkilenecek kitle değişimin gerekliliği konusunda ikna edilmeli.
- Görevle ilgili bir değişimse eğer, görev tanımları iyi yapılmalı.
- Çok uzun zaman alsa dahi etkilenecek kişilerin kabulleri alınmalı.
- Değişimler şeffaf olmalı.
- Değişimden herkesin eşit etkileneceği ve aynı yönde (olumlu ve olumsuz) etkileneceği sağlanmalı.

Anahtar Kelimeler: Değişim, değişimin yönetilmesi, akademisyen, fenomenoloji

Kaynakça

Adel, M. A. (2001). Change management strategies for successful ERP implementation. *Business Process Management Journal*, 7(3), 266-275.

- Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Burns, J., & Vaivio, J. (2001). Management accounting change. *Management Accounting Research*, 12(4).
- Cresswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dunne, D., & Martin, R. (2006). Design thinking and how it will change management education: An interview and discussion. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 512-523.
- Dunphy, D., & Stace, D. (1993). The strategic management of corporate change. *Human relations*, 46(8), 905-920.
- Eick, S. G., Graves, T. L., Karr, A. F., Marron, J. S., & Mockus, A. (2001). Does code decay? assessing the evidence from change management data. *IEEE Transactions on Software Engineering*, 27(1), 1-12.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. (2nd ed.). New York: Teachers Collage Press.
- Herold, D. M., Fedor, D. B., & Caldwell, S. D. (2007). Beyond change management: A multilevel investigation of contextual and personal influences on employees' commitment to change. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 942.
- Kavanagh, M. H., & Ashkanasy, N. M. (2006). The impact of leadership and change management strategy on organizational culture and individual acceptance of change during a merger. *British Journal of Management*, 17(S1), S81-S103.
- Kettinger, W. J., & Grover, V. (1995). Toward a theory of business process change management. *Journal of Management Information Systems*, 12(1), 9-30.
- Kitchen, P. J., & Daly, F. (2002). Internal communication during change management. *Corporate Communications*, 7(1), 46.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Mento, A., Jones, R., & Dirndorfer, W. (2002). A change management process: Grounded in both theory and practice. *Journal of Change Management*, 3(1), 45-59.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sirkin, H. L., Keenan, P., & Jackson, A. (2005). The hard side of change management. *HBR's 10 Must Reads on Change*, 99.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Waddell, D., & Sohal, A. S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543-548.

Eğitim Örgütlerinde Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Burcu Türkkaş Anasiz
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ceyda Türkkaş
MEB

Problem Durumu

Modern yaşamda sosyal medya bireyler için vazgeçilmez bir öge haline gelmiştir. Özellikle son dönemde yaşanan pandemi süreci, bilgi teknolojileri ve sosyal medyanın günlük kullanımını artırmıştır. Başlangıçta bireylerin birbirleriyle iletişim kurmaları amacıyla geliştirilmiş olan sosyal medya araçları günümüzde bilgi sunma, ticari amaçlar, örgütlenme vb. gerekçelerle de kullanılmaktadır. Bu gerekçeler sosyal medya kullanımını sosyal yaşamın yanında; siyasi, dini yaşam ile ekonomi ve eğitim alanında da önemli bir konuma getirmiştir.

Günlük yaşamın bir rutini haline dönüşen sosyal medyanın eğitim alanında kullanılması eğitim paydaşları açısından iletişim kurma, paylaşma, iş birliği yapma, yayımlama, yönetme ve etkileşimde bulunmayı daha da kolaylaştırmıştır. Öğrenciler bilgiye erişim ve paylaşma açısından sosyal medyayı etkin kullanırken, öğretmenler sınıf içi etkinliklerini yürütme, haberleşme gibi durumlar için sosyal medyayı kullanabilmektedir. Ebeveynler çocuklarının yaptığı etkinliklerle ilgili bilgi edinme diğer ebeveynlerle iş birliği yapma amacıyla sosyal medya uygulamalarından faydalanmaktadır. Okul yöneticileri ise benzer şekilde haberleşme, yayımlama gibi nedenlerle sosyal medyadan yararlanmaktadır. McLoughlin ve Lee (2007) sosyal ağların pedagojik araçlar olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Onlara göre sosyal medyanın sosyal destek ve iletişim sağlamak, bilgi keşfetmek ve paylaşmak, dijital içerik oluşturmak ve içerik değişikliği gibi durumları pedagojik olarak kullanılabilir. Bu bağlamda eğitim alanında sosyal medyanın yürütülen süreçleri kolaylaştırdığı düşünülebilir. Bu durum diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da sosyal medya kullanımının bir tür alışkanlık haline dönüştüğünün göstergesi sayılabilir. Ancak bilinenin aksine, sosyal medya kullanımının okul yöneticileri açısından bir tür zorunluluğa dönüşmüş olduğu da iddia edilebilir.

Burnett et al. (2009), kâr amacı gütmeyen kuruluşların sosyal medyayı paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir. Okul yöneticileri de sosyal medya araçlarını okul algısını, imajını oluşturmak, korumak, değiştirmek için kullanabilmektedir. Bunların yanında okul yöneticileri üst birimlerden gelen duyurulardan, işlemlerden paydaşlarını haberdar etme amaçlı olarak da sosyal medyayı kullanmak durumunda kalabilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri açısından sosyal medya kullanımı bir zorunluluk veya bir tür baskı aracına dönüşebilmektedir. Alanyazında sosyal medya uygulamalarının eğitimde nasıl kullanıldığına ilişkin görüşlere yönelik araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Baş ve Tüzün, 2007; Cho, Jimerson, 2016; Erçetin ve Mentese, 2012; Greenhow, Lewin, 2015; Krutka, Carpenter, 2016; Mentese, 2013; Özdem, Demir, 2015). Mevcut araştırma ise eğitim örgütlerinde sosyal medya kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini eleştirel bağlamda incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri eğitim örgütlerinde hangi sosyal medya araçlarını kullanmaktadır?
2. Okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde sosyal medya kullanım amaçları nelerdir?
3. Okul yöneticilerine göre eğitim örgütlerinde sosyal medya kullanımının avantajları/dezavantajları nelerdir?

Yöntem

Mevcut araştırmada nitel desende bir durum çalışması tasarlanmıştır. Durum çalışmaları Yin'e (1984) göre araştırmada "nasıl" ve "niçin" sorularının öne çıktığı, araştırmacının durumlar üzerinde kontrolünün olmadığı, olgunun kendi gerçekliğinde araştırıldığı bir araştırma tekniği olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışması; bir durum ya da olayın derinlemesine incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve olayın bulunduğu gerçekliğindeki durumuna yönelik veri sunan bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991). Bu çalışmada da okul yöneticilerinin sosyal medya kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmadaki durumu oluşturmaktadır. Sosyal medyanın eğitimde ve okul yönetiminde kullanımına ilişkin olarak okul yöneticilerinin deneyimlerinden ve görüşlerinden yola çıkılmıştır. Araştırma, Isparta ilinde çeşitli devlet okulu kademelerinde görev yapan okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Yirmi beş okul yöneticisi maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Okul yöneticileri Isparta il ve ilçelerinde ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmaktadır. Araştırmada

veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" aracılığıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okul yöneticileriyle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi ortalama on beş dakikadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından transkripsiyonu yapılarak, içerik analizi tekniğiyle çözümlenecektir. Buna yönelik tema, alt temalar ile kodlar oluşturulacaktır. Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla zengin betimleme, durumun tipik özelliklerini anlatma, bulgular hakkında alan uzmanlarından görüş alınması gibi yöntemlerden faydalanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal medya kullanımı son yıllarda tüm alanlarda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yaygınlaşmıştır. Bu durum okul yöneticileri tarafından klasik yöntemlerle yürütülen okul yönetiminin değişime uğramasını gerekli kılmıştır. Nitekim sosyal medya, okul yöneticileri için kolay bir haberleşme ve iletişim aracıdır. Ancak sosyal medya kullanımı başlangıçta okulun yönetiminde olumlu sonuçlar ortaya çıkarırken, son zamanlarda okul yöneticileri açısından bir tür baskı aracına dönüşmeye başladığı gözlenmektedir. Okul yöneticileri hem iş ortamında hem de özel hayatında birden fazla sosyal medya sayfası takip etmek zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla mevcut araştırmada okul yönetiminde sosyal medya araçlarının nasıl baskı aracı haline geldiği, sosyal medyanın okul yöneticilerine göre olumlu/olumsuz etkileri, okul içi ve dışında sebep olduğu sorunlar ya da sağladığı faydalar gibi sonuçlar elde edilmesi beklenmektedir. Araştırma sonucunda dijital sınırlılıkların ve olumsuzlukların neler olduğuna ilişkin bulgular elde edilmesi öngörülmektedir. Sosyal medya ortam ve araçlarının farklı boyutlarda okul yönetiminde ve özelde bireyler üzerinde ne tür etkiler yarattığına ilişkin çıkarımlar elde edilmesi beklenmektedir. Bunların yanında okul yöneticilerinin dijital yeterliliklerine ilişkin bulgulara ulaşılması, söz konusu bulgulara yönelik geliştirilecek olan somut bilgi teknoloji araçlarıyla ilgili hizmetiçi eğitimlerin gerekliliğiyle ilgili çıkarımlar sağlanması beklenmektedir. Araştırma henüz analiz aşamasındadır. Araştırmanın sonuçlarıyla ilgili veriler ilgili alanyazın kapsamında tartışılarak değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim örgütleri, sosyal medya, okul yöneticileri

Kaynakça

- Baş, T. & Tüzün, H., (2007). Aday öğretmenlerin alan eğitiminde web günlüklerini kullanılması. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Konferansı Bildirileri, Bakü, Azerbaycan.
- Cho, V. & Jimerson, B. (2016). Managing digital identity on Twitter: The case of school administrators. *Educational Management Administration & Leadership* 1–17. DOI: 10.1177/1741143216659295
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3
- Erçetin, Ş. Ş.& Menteşe, M.,(2012).What is happening to the students on social media? *Humanity Social Sciences Journal* 7 (2).
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2015). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30.
- Krutka, D. G., Carpenter, J.P. (2016). Why social media must have a place in schools. *Kappa Delta Pi Record*, 52: 6–10. DOI: 10.1080/00228958.2016.1123048
- McLoughlin C., & Lee, M. J. W. (2007). Social software and participatory learning: pedagogical 2.0 era, Paper choices with technology affordances in the web presented at the Ascilite, Singapore, 664-675.
- Menteşe, M. (2013). Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Özdem, G., & Demir, A. (2015). Okul yöneticilerinde sanal kaytarma davranışı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3).
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.

Öğretmen Liderlik Davranışları ile Öğrencilerin Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Erkan Özalp

Milli Savunma Üniversitesi

Hamit Özen

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalar eğitimin kalitesini arttırmaya, karşılaşılan problemleri ortaya çıkarmaya ve bunlara çözümler sunmaya yönelik bulgular elde etmeye çalışmaktadır. Eğitimin en önemli iki unsuru olan öğretmen ve öğrenciler bu araştırmaların odak noktasında yer almaktadır. Öğretmenlerin çeşitli liderlik özelliklerine sahip olmaları ve bu davranışları göstermeleri günümüz eğitim dünyasında onları daha etkin bir konuma taşıyacak özellikleri olarak görülmektedir. Öğretmen liderliği, öğretmenin eğitim sürecine bilinçli bir şekilde katılım sağlaması ve öğrenmenin sona ermeyen bir süreç olduğunu ortaya koyarak, öğrencilerin ve diğer öğretmenlerin gelişimlerine katkıda bulunma kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Lord ve Miller, 2000). Öz yeterlik kavramı ise öğrenmenin gerçekleşmesi için sahip olunan yeteneklerin farkında olunması olarak tanımlanmaktadır. Alanda yapılan çalışmalara göre öz yeterlik düzeyi yüksek olan kişilerin öğrenmeye daha fazla ilgi gösterdiği, daha istekli olduğu ve başarılı olma seviyelerinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip olan bireylerin, düşük öz yeterliğe sahip olanlara oranla çalışmalarında daha başarılı oldukları düşünülmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin kendilerine daha büyük hedefler belirlediği, aldıkları kararların daha tutarlı olduğu ve daha yüksek motivasyona sahip oldukları söylenebilir (Pajares, 1996). Alanyazın incelendiğinde, öz yeterlik kavramının genellikle öğretmenler üzerinde çalışıldığı (Akbulut, 2006; Aydın, 2014; Say, 2005) fakat öğrenciler üzerinde çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bununla beraber öğretmen liderliğinin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğunu ortaya çıkaran araştırmalar mevcuttur (Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010; Sugg, 2013). Öğretmenlerin sınıf içindeki liderlik davranışlarının ve dersi işleyiş yöntemlerinin öğrencinin derslere yönelik öz yeterlik düzeylerini etkilediği düşünülmektedir (Aktamış, Kiremit ve Kubilay, 2016). Öğretmenler sınıfta sergiledikleri tutumlarıyla, eğitim ve öğretimin hedeflerini belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmak için sınıftaki öğrenme ortamını oluşturmakta ve sınıfı yönetmektedirler (Bakioğlu, 1998). Bu sebeple öğretmenlerin sınıf liderliği davranışları ile öğrencilerin öz yeterlik algılarının arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek bireylerin bu tutumdan daha çok etkilendiği ve eğitim hedeflerine ulaşmak için daha yüksek düzeyde motive oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde ne kadar önemli bir etkiye sahip olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca bu iki değişkenin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, bu alanda sınırlı sayıda çalışma olduğu göze alındığında, literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın hedef kitlesini eğitim alanında politika yapıcılar, eğitim yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Elde edilecek bulgular sonucunda, eğitim alanında politika yapıcılar planlamalarında öğretmen liderliği ve öz yeterlik kavramlarına daha çok vurgu yapması beklenecektir. Eğitim yöneticileri öncelikle öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesinde, sınıf liderliği becerilerini ön plana çıkarabilirler ve öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin artmasını sağlayan etkenleri dikkate alarak eğitimdeki hedeflere ulaşmak için öz yeterlik düzeylerini arttıracak tedbirleri alabilirler.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Araştırmada öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranış boyutları ile öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır. İlişkisel desen işe koşularak, öğrencilerin değerlendireceği öğretmenlerin liderlik yeterliklerini belirlemek için “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği” (Karabağ-Köse, 2019) ve öğrencilerin öz yeterlik algılarını belirlemek için “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” (Ekici, 2012) kullanılacaktır. “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği” 4 faktörden oluşan 25 maddelik bir ölçektir. Karabağ-Köse (2019) tarafından yapılan çalışma, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri etkileşim alt boyutu için 0.78, Motivasyon alt boyutu için 0.79, Okul Dışı Süreçler alt boyutu için 0.81 ve Sınıf İçi Süreçler alt boyutu için 0.81 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0.91 olarak belirtilmiştir. “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)” Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Ekici (2012) tarafından yapılmıştır. 5’li likert tipte olan ölçek 33 sorudan oluşmakta ve tersten puanlanan soru bulunmamaktadır. Ölçek sosyal statü, bilişsel ve teknik beceriler olmak üzere toplam 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 195’tir. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Çalışmanın evrenini İstanbul ilinde yer alan

bir devlet üniversitesinin İngilizce Hazırlık sınıfında öğrenim gören yaşları 17 ile 21 arasındaki, 265 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyerek tüm evrene ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak öğrencilerden, hastalık, devamsızlık sebebiyle 221 öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmanın amacı ve problemi doğrultusunda, nicel araştırma tekniklerine göre uygulanan ölçeklerden elde edilecek olan veriler SPSS 26 paket programında analiz edilecektir. Bu çalışmanın analiz aşamasında bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik aritmetik ortalama, standart sapma değerleri incelenecektir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları incelenecek ve öğrencilerin öz yeterliğinin öğretmen liderliği davranışları tarafından ne derece yordandığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılacaktır. Öğrencilerin bilgileri için demografik bilgi formu kullanılacaktır. Çalışmanın verileri toplanmış bulunmakta olup, analizleri yapılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeklerden edindiğimiz izlenimlere göre çalışmanın sonuçlarında, öğretmen sınıf liderliğinin öğrencilerin öz yeterlik düzeylerindeki etkisinin tüm regresyon modellerinde istatistiksel olarak doğrulanacağını tahmin ediyoruz. Öğrencilerin özellikle daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduklarında, öğretmenlerin liderlik davranışlarından daha fazla etkileneceklerini tahmin etmekteyiz. Bunun sebebinin de öğretmenlerin verdikleri mesajları daha kolaylıkla benimseyecekleri ve eğitim hedeflerine ulaşmak için daha motive olacaklarını ön görmekteyiz. Analizlerin tamamlanmasını müteakip sonuçlara değinilecek, belirlenen değişkenler çerçevesinde tartışılacak ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen liderliği, öz yeterlik, liderlik

Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 24-33.
- Aktamış, H., Kiremit, H. Ö. & Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.
- Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9, 221-230.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(43), 174-185.
- Karabağ-Köse, E. (2019). Öğretmen sınıf liderliği ölçeğinin (ÖSLÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 139-168. <http://doi:10.14527/kuey.2019.004>.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lord, B., & Miller, B. (2000). *Teacher leadership: An appealing and inescapable force in school reform? Commissioned paper for the department of education, national commission on math and science teaching for the 21st century*. Education Development Center.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic beliefs. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Sugg, S. A. (2013). The Relationship between teacher leadership and student achievement. [Çevrim-içi: <https://encompass.eku.edu/etd/138>] erişim tarihi: 28.03.2022.

Öğretmenlerin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki

Tülay Tan
İstanbul Kültür Üniversitesi

Demet Zafer Güneş
İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Yaklaşık olarak yüz yıldır ilgili yayınlarda zekâ kavramı yalnızca bilişsel süreçlerle tanımlanırken, bilişsel zekâsı yüksek olan her bireyin mesleki ve sosyal yaşamlarında başarılı olma veya olmama durumları incelenmektedir (Salovey ve Mayer, 1990, Akt. Çinel, 2010). Diğer araştırmalar neticesinde zekâ katsayısı (IQ) düzeyi yüksek bazı bireylerin sosyal ortamlarda, iletişimde ve empati kurmada başarısız olduğu belirtilmektedir. Buna karşın zekâ katsayısı (IQ) düzeyi ortalama olan bazı bireylerin iletişim, empati, girişimcilik yönünde daha başarılı olması da dikkat çekmektedir (Güney, 2013: 170).

Peter Drucker “21. yy’ da Yönetim Mücadelesi” isimli kitabında, bireylerin kendini anlaması ve sosyal ilişkilerinde doyurucu ilişkiler kurabilmesinin doğru bir yönetim şeklinin gerekliliklerinden olduğunu belirtmektedir. Başarılı, medeni, gelişme gösteren toplumlara ve kurumlara bakıldığında yönetici ve liderlerce denetlenmedikleri görülmektedir. Burada önemli olanın insanların yönetilmek değil, yönlendirilmek isteği içinde olduğu söylenebilmektedir. Bu bakış açısını barındıran kurumlarda çalışanlar arasındaki sıralama basamakları azalmakta, daha paylaşıma ve katılıma yönelik bir yönetsel tarz benimsenmekte dolaylı olarak da ast-üst iletişimi ve ilişkileri önemsenmektedir (Eröz, 2013).

Örgütler ile alakalı yapılan çalışmalar, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gösterilen her çeşit eylemin içinde, önemli bir role sahip olanın duygular olduğunu açıklamaktadır (Raz, Orrie ve Leehu, 2014: 79; Akt: Ertürk, Kara & Güneş, 2016). Duygusal zekâsı yüksek(EQ) çalışanların, kurumlarında; ekip çalışmalarına daha yatkın, risk alabilen, ekipteki ilişkileri düzeltebilen ve dengeleyebilen kişiler olduğu gözlemlenmektedir.

Salovey ve Mayer (1990, Akt. Çinel, 2010) , duygusal zekânın entelektüel bir beceri olup iki boyutu olduğunu söylemektedir. Birinci boyutu, duyguları anlayabilme kapasitesini kapsarken, ikinci boyutu, entelektüellik ile ilgilidir ve ortaya yaratıcı düşünceler ve tasarımlar koyan duyguları içermektedir. Bununla beraber bilgi çağında kurumların başarılı çalışmalar ortaya koyabilmesi için çalışanların yenilikten yana ve yaratıcı fikirler ortaya koyması gerekmektedir.

Duygusal zekâyla birlikte 21. Yüzyıl becerilerinden bir tanesi de iraksak düşünmektir. Iraksak düşünme becerisinin gösterilebilmesi için bireyin yaratıcı olması gerekmektedir. Yaratıcılık özgün bir beceridir ve uyum sağlama kapasitesine ihtiyaç duymaktadır. Zekâ düzeyi yüksek bir bireyin üst düzeyde yaratıcılığa sahip olduğunu söylemek her zaman mümkün olmamaktadır.

Dünya Ekonomik Forumu’ nun (WEF) , dünyanın önde gelen şirketlerindeki insan kaynakları yöneticileriyle görüşerek yaptığı araştırma sonucunda oluşturulan *İşlerin Geleceği* adlı rapor; 2020’de bireylerin iş yaşamında sahip olması gereken nitelikler alanında 10 temel beceriyi ortaya koymaktadır. Bu raporda, yönetim becerileri yerine yaratıcılık becerileri ve kalite kontrol becerileri yerine duygusal zekâ konusunda yetkinliğin önem kazanacağı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, bu ikisi arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve varsa ne şekilde olduğu da dikkat çekmektedir (Şahin,2018).

Her toplum ihtiyaçlarını karşılamak, gelişmek, ilerlemek, sorunlarını çözmek ve refahını artırmak için bazı kurumlara ihtiyaç duymaktadır. Örgütler, bu toplumsal kurumların kuruluş amaçlarını gerçekleştiren, ihtiyaçlara ve sorun türlerine göre şekillenen birimler olmaktadır (Pulat, 2010: 4,5).

Örgütsel yaratıcılık; çalışanların hem bireysel hem de grup olarak örgüte faydalı fikirler, ürünler, süreçler ve yeni ürünler tasarlama ve üretme yeteneğinden kaynaklanan bir durum olmaktadır. Woodman ve diğerleri (1993) örgütsel yaratıcılığı, karmaşık sosyal sistemlerde birlikte çalışan bireyler tarafından yaratılan değerli, faydalı, yeni ürünler, hizmetler, fikirler veya süreçler olarak tanımlamaktadır. Örgütsel yaratıcılık, örgütsel başarı için kritik öneme sahip olmaktadır (Dewett ve Gruys, 2007; Akt. Can vd., 2017). Çünkü yaratıcılık bireye ve organizasyona entelektüel yeteneklerini kullanma ve böylece yenilik yapma yetkisi vermektedir.

Bu kapsamda; duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin ortaya konulması, öğretmenlerin etkili bir okul oluşturmalarında fayda sağlayabileceği düşünüldüğünden bu araştırmaya yönelinmiştir.

Yöntem

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 stratejik plan verilerine göre Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokulunda görev yapan 2194 öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemi, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004: 47-50) tarafından oluşturulan örneklem hesaplama tablosundan yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 173 kadın, 169 erkek olmak üzere toplam 342 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda; “cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi, şu an ki okuldaki görev süresi, mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı” değişkenlerinin tespit edilmesi yönünde sorular bulunmaktadır.

Duygusal Zekâ Ölçeği: Ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği Tatar, Tok, Tekin Bender ve Saltukoğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma ile asıl form 33 maddeli Schutte Duygusal Zekâ Testinin (SDZT-33) heterojen katılımcılı bir uygulamayla, aslına uygun faktör yapısıyla ve madde sayısı değiştirilmeden Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek 33 madden oluşmakta ve 5'li likert formundadır. Ölçekte 5, 28, 33. sorular ters kodlanmaktadır. Tatar, Tok, Tekin Bender ve Saltukoğlu (2017) tarafından Cronbach alfa katsayısı 0,86 olarak saptanmıştır.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği: Balay (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte Bireysel Boyut, Yönetmel Boyut ve Toplumsal Boyut olmak üzere 3 boyut bulunmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipinde toplam 38 madde yer almaktadır. Ölçeğin ters maddesi yoktur. Balay (2010) tarafından gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayıları bireysel boyutu için. 92, yönetmel boyutu için. 93 ve toplumsal boyutu için. 95 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır. SDZT -33 ve Örgütsel Yaratıcılık ve bu ölçeklerin alt boyutlarına ait veri dağılımının normallik düzeyini tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri çalışılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer alması nedeniyle normal dağılım koşulu varsayılmış ve analizler bu yönde gerçekleştirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alınarak, öncelikle katılımcıların duygusal zekâ ve ikinci olarak örgütsel yaratıcılık düzeylerinin demografik değişkenler açısından gruplar arası farklılıklarını tespit etmek için parametrik analizler kullanılmıştır.

Bağımsız gruplar arası karşılaştırmalara (cinsiyet, medeni hal, eğitim durumu) Bağımsız Örneklem t – Testi; üç ve daha fazla gruplar için cevap ortalamaları açısından yapılan karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık değişkenleri toplam puan ve alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Duygusal zekâ düzeyine ve örgütsel yaratıcılık düzeyine yönelik tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ortalamasının üzerinde, yönetmel ve toplumsal yaratıcılık düzeyleri orta düzeyde, bireysel ve örgütsel yaratıcılık düzeyleri yeterli düzeydedir. Cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi ve şu an ki okuldaki görev süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı değişkenine göre ise duygusal zekâ düzeyi farklılık göstermezken örgütsel yaratıcılık düzeyinde bireysel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Geçmişte çalışılan kurum sayısı arttıkça, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık Düzeyi artmaktadır. Geçmişte yalnızca bir kurumda çalışan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyi en düşükken, 6 ve daha fazla kurumda çalışmış olan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri daha yüksektir. Bu durum geçmiş deneyimlerin ve farklı kurumlarda çalışmanın bireysel yaratıcılığı önemli yönde desteklediğini göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Bununla beraber örgütsel yaratıcılık alt boyutları ve toplam puan arasında ilişki mevcuttur.

Öğretmenlerin MEB tarafından belirlenen müfredat doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeleri, örgütsel yaratıcılığa yönelik benzer düzeye sahip olmalarına neden olabilir. Araştırmada çalışılan kurum sayısının örgütsel yaratıcılığı

etkilediği belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine göre değil, deneyimlerine bağlı olarak örgütsel yaratıcılık düzeylerinin şekillendiğini gösterebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel yaratıcılık, duygusal zeka, ortaokul öğretmenleri

Kaynakça

- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1): 41-78.
- Can, Y. , Soyer, F. & Kaçay, Z. (2017). Spor çalışanlarında örgütsel sosyalleşme ve örgütsel yaratıcılık inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Internation Congresses on Education*, 229 -235.
- Çinel, İ. Ö. (2010). Duygusal zekâ ile liderlik tarzları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, A. K. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş:bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4): 1723-1744.
- Güney, S. (2013).*Davranış bilimleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pulat, İ. (2010).Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sü Eröz, S. (2013).Örgütlerde duygusal zekâ. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29): 213-242.
- Şahin, F.İ. (2018).Ergenlerde duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tatar, A. , Tok, S. , Tekin Bender, M. & Saltukoğlu, G. (2017). Asıl form Schutte duygusal zekâ testinin Türkçe'ye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(2):139-146.

Ortaokullarda Covid 19 Pandemi Döneminde Ortaya Çıkan Giderlerin Karşılama Durumları

Asiye Toker Gökçe

Kocaeli Üniversitesi

Halim Polat

Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağına uyum sağlamak için karşılaşılan sorunlara çözüm yolları aranırken öngörülme-yen Covid-19 pandemi döneminin ortaya çıkması eğitim sistemlerini ve okulları hem kuramsal hem de uygulamaya dönük farklı kaynak arayışlarına yöneltmiştir. Pandemiye hazırlıksız yakalanan okul müdürleri, daha önce tecrübe edilmemiş bir durumla karşılaşmanın verdiği acemilikle bu krizi yönetmeye çalışmıştır. Okul müdürleri belirsiz ve rahatsızlık veren zamanlarda rutin problem çözme yeterliliğine sahip kişiler olmalıdır (Kavrayıcı ve Kesim, 2021). Ayrıca okul müdürünün okul lideri olarak kriz durumlarında hızlı, dikkatli ve öngörülü (Netolicky, 2020) davranması beklenir. Bu bağlamda, Türkiye’de okulun eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde, insan ve finans kaynaklarının temini, okul müdürlerinin birincil görevidir. Söz konusu kaynakların sağlanmasında ve eğitim öğretimin yürütülmesinde, eğitim öğretim malzemeleri, teknik malzemeler, temizlik, bina bakım ve onarımına ilişkin giderler de karşılanması gereken giderler olarak okul müdürlerinin karşısına çıkmaktadır. Türkiye’de okulların devletten aldığı ödeneğin yetersizliği; bu yetersizlik nedeniyle, okul müdürlerinin okul giderlerini karşılamada yaşadığı sıkıntılar bilinmektedir. Örneğin; Türkiye’de okulların normal şartlar altındaki durumlarda bile devletten aldığı ödeneklerin yetersizliği, okul müdürlerinin okula maddi kaynak sağlama konusunda sıkıntı yaşadığı bilinmekteyken (Gökçe ve Uslu, 2018), pandemi döneminde mali gereksinimler oldukça artmıştır. 2019 yılı Aralık ayında Çin’de ortaya çıkan ve 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye’de ilk vakanın ortaya çıktığı Covid19 pandemi döneminde okullarda hijyen koşullarının ve sağlıklı bir öğrenme ortamının sağlanması için; temizlik malzemeleri, dezenfektan, dezenfektan mekanizmaları, uyarı levhaları, maskeler, maskelere özgü kapaklı çöp kovaları, Bakanlık tarafından yürütülen “Okulum Temiz” projesi kapsamında gerekli iş sağlığı ve güvenliği giderleri ve bu koşulların sağlanması amacıyla temizlik görevlisi temin etmek okulların söz konusu giderlerini artırmıştır. Covid-19 pandemisinin 13 Mart 2020 tarihi itibarıyla yüz yüze eğitime ara verildiği çevrimiçi eğitim döneminde, okulların tekrar açılmasını sağlamak için verilen mücadelenin en zorlu zamanlarında okulun en önemli gelir kaynağı olan kantin kira bedellerinin de olmayışı okul müdürlerini kaynak arayışında zor durumda bırakmıştır. Çünkü okul içerisinde yer alan kantinler, normal şartlarda öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını karşılamak için her ay okula kantin kira sözleşmesi adı altında maddi bir bedel ödemektedir. Maddi olarak avantajlı çevrelerde yer alan okulların mali gider bütçeleri okul-aile birliği tarafından karşılanırken (Kayıkçı, 2014), ekonomik olanakları kısıtlı ailelerin çocuklarının yer aldığı okullarda mali kaynak sağlamak okul müdürlerinin çabasına ve okulun sosyal çevresinin insafına kalmıştır. Ancak ortaokullara gelen ödenekleri harcama yetkisi il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine verildi (Karakütük, Özbal, ve Ulutaş, 2019). Ancak bu ihtiyaçlar okullara sorulmamakta ya da sabit liste oluşturularak her okul için aynı önceliğe sahip olmayan ihtiyaçlar karşılanmaktadır. Ortaokuldaki müdürlerin bu ödeneği kendi tahsis mekanizmasıyla kullanma yetkisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte lise türü okullara doğrudan Bakanlık tarafından ödenek gönderilmesi okul müdürlerine mevcut bir bütçe sağladığı için okul müdürleri okulu kısmen bu yolla finanse etmektedir. İlkokullara gelince; öğrencilerin yaş itibarıyla küçük olması nedeniyle velilerin okulla bağının daha güçlü olmasının ve okul-aile birliğinin, sınıf anneliği sisteminin etkisiyle daha işler hale getirdiği bilinmektedir. Bu yönüyle mali bütçe bakımından sistemdeki en mağdur yöneticiler ortaokul müdürleridir denilebilir.

Bu çalışmada Covid 19 pandemi döneminde ortaokul müdürlerinin okula ilişkin mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları gidermek için geliştirdikleri çözüm yollarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pandemi döneminde ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar nelerdir?
2. Ortaokullarda görev yapmakta olan müdürlerin, pandemi döneminde okulun mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarını giderme yolları neler olmuştur?
3. Ortaokullarda görev yapmakta olan müdürlerin, pandemi döneminde okula mali kaynak sağlama konusunda diğer okul müdürlerine önerileri nelerdir?

Okul müdürlerinin mali kaynak arayışlarına ilişkin alanyazında çeşitli araştırmalar mevcuttur (Zoraloğlu, Şahin ve Fırat, 2004, Hoşgörür ve Arslan, 2014; Kayıkçı ve Akan, 2014; Gökçe ve Uslu, 2018;). Ancak ortaokul

müdürlerinin pandemi döneminde mali kaynak gerektiren ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları giderme yollarına ilişkin yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bir tek bireyden bir okula kadar değişik birimlerin ele alınabileceği durum çalışmaları araştırmacılara zengin ve ayrıntılı veriler sunarken, diğer nitel araştırma yaklaşımlarında olduğu gibi genelleme amacı taşımamaktadır (Lichtman, 2006)

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 yılında Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde görev yapan 20 ortaokul müdürü oluşturmaktadır. Görüşülen okul müdürlerinin tamamı ortaokul müdürleri olup en az 5 yıllık yönetim deneyimine sahiptir.

Veri Toplama Aracı: Araştırma için gereken veri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bu araştırmada okul müdürlerinin Covid 19 pandemisi sürecinde mali kaynak gerektiren giderlerinin neler olduğunu, bu giderler için gereken mali kaynağı bulma ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçların giderilme yollarının belirlenmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun pilot uygulaması yapılmış; uygulama sonucunda görüşme sorularının doğru algılandığı ve araştırmanın amacına hizmet ettiği görülmüştür. Araştırma grubuna seçilen okul müdürleri ile randevu alınarak, onların istedikleri yerde görüşülmüştür. Bu görüşmeler 20-25 dakika yüz yüze gerçekleşmiştir. Her bir katılımcının söyledikleri, görüşmecisi tarafından olduğu gibi not edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi: Araştırmanın verisini ortaokul müdürlerine sorulan sorulara verdikleri cevaplar oluşturmaktadır. Görüşmeler sırasında tutulan notlar yazılı bir metin haline getirilip raporlaştırılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulup yorumlanmıştır. Yapılan içerik analizinde, belirli kurallara dayalı kodlamalarla metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul müdürleriyle yapılan görüşmelerde Covid 19 pandemi sürecinde ortaokullarda fazladan mali yük oluşturan ve okul müdürlerinin kendi imkanlarıyla temininin zorunlu tutulduğu temizlik, personel, sağlık malzemesi giderlerinin neden olduğu aksaklıklar belirlenmiştir. Bu durumun ortaokul müdürlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine ayırması gereken zaman ve enerjiyi azaltmış olduğu, onların öğretim liderliği niteliğini zayıflatmış ortaya koyulmuştur. Başka bir deyişle ortaokul müdürlerinin öğrencilerin en çok öğrenme kaybı yaşadığı uzaktan eğitim sürecinde eğitimi finanse etmek için harcadığı emek ve zaman eğitim öğretim faaliyetlerinin üzerinde yer almış, pandeminin eğitsel boyuttaki olumsuz sonuçlarını derinleştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: covid 19 pandemi, ortaokul, müdür, eğitim finansmanı

Kaynakça

- Büyüköztürk Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hoşgörür, V., & Arslan İ. (2014) Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1). 91-102.
- Karakütük, K., Özbal, E. Ö., & Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (Bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 455-481.
- Kavrayıcı, C. & Kesim, E. (2021). School management during the Covid-19 pandemic: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060.
- Kayıkçı, G., & Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), s. 237-255
- Kayıkçı, G. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları (Bingöl ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education a Users' Guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*.

Gökçe, A., Uslu, Ö. F. (2018). The ways school principals meet the needs that require financial resources in primary schools, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 315-334. DOI: 10.17679/inuefd.311995

Zoraloğlu Y. R., Şahin İ., & Fırat, N. Ş. (2004). İlköğretim okullarının finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve okula etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2(8). 4-17.

Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bahadır Battal
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Sanayi devriminin ekonomik düzeni yeniden şekillendirdiği 19. yüzyıldan bu yana artık örgütler için örgütün maddi varlıkları geçmişte taşıdıkları kadar büyük bir değere sahip değilken (Sevimli-Görgün ve Kalay, 2018); maddi olmayan varlıklar ise örgütlerin geleceği yakalamaları adına daha değerli hale gelerek maddi varlıkların yerini almışlardır (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013). Maddi varlıklardan maddi olmayan soyut varlıklara doğru kayan bu odak noktası değişimi özellikle bilgi yoğun örgütlerde kendisini çok daha güçlü biçimde hissettirmektedir (Huang ve Hsueh, 2007). Başlangıçta sıklıkla kar amacı güden işletmeler için kullanılan ve maddi olmayan varlıkların toplamı olarak nitelendirilebilecek entelektüel sermaye kavramı (Argüden, 2005) zamanla Avrupa kıtası başta olmak üzere eğitim örgütlerinde de üzerinde çalışılmaya değer bir konu olarak kendisine yer bulmuştur (Bisogno, Dumay, Polcini ve Rossi, 2018).

Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye kavramının gelişimi söz konusu olduğunda ilk olarak 1999 yılında Avusturya Teknoloji Enstitüsü'nün yayınladığı entelektüel sermaye raporundan söz etmek mümkündür. Enstitünün yayınladığı raporun ardından benzeri raporların farklı eğitim kurumlarında yayınlanmasının da önü açılmıştır (Sanchez ve Elena, 2006). 2007 yılından itibaren ise Avusturya Eğitim Bakanlığı ülkedeki tüm üniversitelerin her yıl bir entelektüel sermaye raporu yayınlamalarını zorunlu hale getirmiştir (Ramirez-Corcoles, 2013). Nitekim entelektüel sermayenin eğitim örgütlerinde ilişki içerisinde olduğu ve etkide bulunduğu çeşitli kavramların varlığından söz etmek mümkündür. Güngör ve Celep'e (2016) göre ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye örgütsel öğrenme ve örgüt içi bilgi paylaşımı kavramları üzerinde bir etkiye sahipken; Demir (2018) tarafından yürütülen araştırmaya göre ise özellikle entelektüel sermayenin alt boyutlarından olan ilişkisel sermaye eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş doyum düzeylerini anlamlı biçimde yordamaktadır.

Entelektüel sermayenin eğitim örgütlerindeki önemine rağmen işletmelere kıyasla eğitim örgütlerinde yürütülen ve entelektüel sermayeyi konu edinen araştırmaların sayısı hala oldukça sınırlıdır (Ramirez-Corcoles, 2010). Öyle ki 1960 ile 2016 yıllarında yürütülen ve entelektüel sermayeyi konu edinen araştırmaların yalnızca %5.5'i eğitim örgütlerinde gerçekleştirilmiştir (Pedro, Leita ve Alves, 2020). Üstelik yürütülen bu araştırmaların önemli bir bölümü de Avrupa kıtasında (Cuozzo, Dumay, Palmaccio ve Lombardi, 2017) ve yükseköğretim kurumlarında yürütülmüştür (Secundo, Lombardi ve Dumay, 2018). Oysa entelektüel sermaye yükseköğretim kurumlarının yanında temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında da incelenmesi gereken bir başlık olarak ön plana çıkmaktadır (Bisogno ve ark., 2018).

Entelektüel sermayenin eğitim örgütleri bağlamında ele alınmasının önünde engel teşkil eden önemli eksikliklerden birinin entelektüel sermayeye ilişkin ölçme araçlarındaki sınırlılık olduğu ileri sürülebilir. Nitekim entelektüel sermaye her ne kadar ölçülebilir bir unsur olsa da (Ross ve Ross, 1997) örgütün maddi unsurlarına kıyasla ölçülmesi oldukça zordur (Şamiloğlu, 2002, s.162). İlgili literatür incelendiğinde okullarda entelektüel sermayenin ölçümü amacıyla geliştirilmiş olan üç adet ölçeğe rastlanmıştır. Bunlardan biri (Altan, 2014) bir uyarılma çalışması iken diğer iki ölçek (Sarıçan, 2018; Karakuş ve Çobanoğlu, 2013) ise araştırmacılar tarafından ve Türkçe olarak hazırlanmıştır. Ancak bu ölçeklerin sayıca azlığının yanında bazı maddelerde birden fazla durumu ölçmeye yönelik soruların varlığı ve mezunlarla ilişkiler gibi okullarda entelektüel sermayenin boyutlarına ilişkin çeşitli ifadeler yer verilmemesi yeni bir ölçeğin literatüre kazandırılmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir. Mevcut ölçek geliştirme girişiminin de okullarda entelektüel sermayenin ölçülmesine dair bu eksikliğe bir katkı sunması beklenmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın amacı okullarda entelektüel sermaye birikiminin ölçümünde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir.

Yöntem

Okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde Yurdabakan ve Çüm (2017) tarafından belirlenmiş olan ölçek geliştirme adımlarından yararlanılmıştır. Bu amaçla öncelikle madde havuzunun oluşturulması için kavramın tanımları, özellikleri ve boyutları gibi çeşitli yönlerini ele alacak biçimde bir literatür taraması yapılmıştır. Oluşturulan madde havuzu biri ölçme ve değerlendirme, altısı eğitim yönetimi alanında uzman yedi akademisyenin incelemesine sunulmuştur. Uzman görüşü neticesinde 57 maddeden oluşan madde

havuzu maddelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla deneme grubuna dâhil edilmeyen 12 öğretmene uygulanmıştır.

Okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yürütülmesi için 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşan iki farklı gruba ölçek uygulanmıştır. 298 öğretmenlerden oluşan ilk grup ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan madde analizleri ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için kullanılırken; 375 öğretmenlerden oluşan ikinci örneklem grubu ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için kullanılmıştır.

298 öğretmenin oluşturduğu ilk çalışma grubundaki katılımcıların 285'i (%95.6) resmi okullarda, 13'ü (%4.4) özel okullarda görev yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin 162'si ortaokullarda (%54.4), 136'sı (%45.6) ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Katılımcı öğretmenlerin 243'ünün (%81.5) eğitim düzeyi lisans iken, 55'inin (%18.5) eğitim düzeyi ise lisansüstü eğitim şeklindedir. Doğrulamalı faktör analizi için kullanılan ve 375 kişiden oluşan örneklem grubunda ise öğretmenlerin 308'i (%82.1) resmi okullarda; 67'si (%17.9) özel okullarda görev yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin 138'i (%36.8) ortaokullarda; 237'si (%63.2) ise ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadırlar. Son olarak örneklemde yer alan öğretmenlerden 292'si (%77.9) lisans mezunu iken; 83'ü (%22.1) lisansüstü eğitim mezunudur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin geçerliğinin ölçülmesi amacıyla madde ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi için yapılan madde analizi neticesinde 57 maddelik madde havuzundan gerekli varsayımları karşılamadıkları gerekçesiyle iki madde çıkarılmıştır.

Madde analizlerinin ardından toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için yapılan analizler neticesinde KMO değeri 0,965 olarak bulunmuştur. Barlett küresellik testinin (Ki Kare=7809,54; sd=435; p=.000) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısının tespit edilmesi için kullanılan Temel Bileşenler Analizi neticesinde ise maddelerin özdeğerleri birin üzerinde olan üç faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Elde edilen üç faktör literatür bilgileri ile de uyumlu olacak biçimde “insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin bu üç boyuttan hangisine dâhil olduğunu belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin nihai formunda üç faktör altında toplanan 30 madde tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri için ise maddelerin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri hesaplanmış ve tüm değerlerin 0.90'ın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç mevcut ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Tavşancıl, 2006, s.29). Son olarak AFA neticesinde ortaya çıkan 30 madde ve üç faktörlü yapının doğrulanması amacıyla ikinci bir örneklem üzerinden DFA uygulanmış ve ölçeğin analizde incelenen uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: entelektüel sermaye, insan sermayesi, yapısal sermaye, ilişkisel sermaye

Kaynakça

- Altan, S. (2014). *Entelektüel sermaye ve okul performansı: Özel okullarda bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Bisogno, M., Dumay, J., Rossi, F. M., & Polcini, P. T. (2018). Identifying future directions for IC research in education: A literature review. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 10-33. doi:10.1108/JIC-10-2017-0133
- Cuozzo, B., Dumay, J., Palmaccio, M., & Lombardi, R. (2017). Intellectual capital disclosure: A structured literature review. *Journal of Intellectual Capital*, 18(1), 9-28. doi:10.1108/JIC-10-2016-0104
- Demir, S. (2018). Entelektüel sermaye ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 205-215. doi:10.17679/inuefd.385908
- Güngör, G. ve Celep C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947.
- Huang, C. F. & Hsueh, S. L. (2007). A study on the relationship between intellectual capital and business performance in the engineering consulting industry: A path analysis. *Journal of Civil Engineering and Management*, 13(4), 265-271. doi:10.1080/13923730.2007.9636446

- Karakuş, M., & Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 158-181.
- Pedro, E. D. M., Leita, J., & Alves, H. (2020). Bridging intellectual capital, sustainable development and quality of life in higher education institutions. *Sustainability*, 12(2), 1-27. Doi:10.3390/su12020479
- Ramirez-Corcoles, Y. (2010). Intellectual capital models in Spanish public sector. *Journal of Intellectual Capital*, 11(2), 248-264. doi:10.1108/14691931011039705
- Ramirez-Corcoles, Y. (2013). Importance of intellectual capital disclosure in Spanish universities. *Intangible Capital*, 9(3), 931-944.
- Roos, G., & Roos, J. (1997). Measuring your company's intellectual performance. *Long Range Planning*, 30(3), 413-426.
- Sanchez, M. P. & Elena, S. (2006). Intellectual capital in universities: Improving transparency and internal management. *Journal of Intellectual Capital*, 7(4), 529-548. doi:10.1108/14691930610709158
- Sarıçan, E. (2018). *Okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Secundo, G., Lombardi, R., & Dumay, J. (2018), Intellectual capital in education, *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 2-9. doi:10.1108/JIC-10-2017-0140
- Sevimli-Görgün, G. & Kalay, F. (2018). Entelektüel sermaye: Teorik bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(6), 94-103.
- Şamiloğlu, F. (2002). *Entelektüel sermaye*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (Açıklayıcı faktör analizine dayalı). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.

Teacher's Opinions on Classroom Management in the Identification and Orientation Process of Foreign Students' Talents

Arzu Engür

MEB

Problem Durumu

In this study, it was aimed to determine the perceptions of teachers towards foreign students and the suggestions of teachers to increase management skills in multicultural classrooms in the identification and orientation processes of foreign students. It is thought that it is possible to get a higher level of efficiency from these students by creating better educational environments for the individual abilities and needs of the students. In the study, vocational high school teachers' perceptions of foreign students and their views on the impact of their work on diagnosis and orientation on classroom management were determined, and suggestions were made about classroom management, where immigrant students can better develop their skills in the education system.

The main problem of the research is "What are the opinions of vocational high school teachers about the metaphorical perception of foreign students and the identification and orientation processes?" has been determined.

With this general purpose, answers to the following questions were sought.

1. What does foreign student mean to you?
2. Can you describe the difficulties you experience with foreign students?
3. What do you do to adapt these students?
4. Do you have an idea about the work done in other countries?
5. Have you received any training or seminar on the adaptation of foreign students to education?
6. Do you think you need information about the adaptation of foreign students to education?
7. What do you think should be the content of the trainings to be given to educators on classroom management of multicultural classrooms?
8. What is done in the diagnosis and orientation studies of foreign students?
9. What do you think are the biggest problems encountered in the diagnosis and orientation studies of foreign students?
10. How do you think we should design this system in order to bring high benefits to the society by integrating foreign students in the New Age?

Method

The research is in qualitative research method and phenomenological design. The research data were collected by using the interview technique and using a semi-structured interview form. In the analysis of the data, descriptive and content analysis was performed using the NVIVO12 qualitative research package program. The study group of the research consists of 6 teachers working in 6 different official vocational and technical secondary education institutions in 5 central districts of Antalya in the 2021-2022 academic year, giving education in different branches and selected according to criterion sampling from the purposive sampling method.

In the selection of the participants, attention was paid to the fact that they had a lot of professional experience and that the teachers who worked with foreign students, immigrants and students were chosen based on the "volunteering" criterion. After obtaining the necessary legal permissions to collect the research data, face-to-face interviews were conducted with each participant. Research data were collected through interviews that would last approximately 30-50 minutes.

Attention was paid to participant volunteering, keeping identities confidential and informing the participants about the research topic. In terms of internal validity, the consistency, significance, impartiality and compatibility of the data with the conceptual framework were taken into account. In terms of external validity, consistency with the theories, testability with other research findings, diversity of the sample, similar situations and generalizability

criteria were taken into consideration. The findings obtained from the interviews were supported by the relevant documents and the research was reported.

Results/Expected Outcomes

As a result of the research, it was found that teachers see foreign students as cultural wealth but mostly perceive them with negative thoughts, they usually have language problems, cultural differences, grouping and unresponsiveness problems with students, they try to take various precautions in classroom management, but there is no systematic study for the harmony of students. all of the teachers stated that they did not receive any training or seminar on the adaptation of foreign students to education and that they needed to be informed, that the teachers applied classroom management completely according to their personal experiences, teachers' behavioral training, lecture techniques, language development, skills to increase participation in education, development of physical conditions, It was seen that they wanted to increase their competence in cultural and social inclusion activities, guidance activities, social activity studies. It has been observed that teachers have stated that they need to develop the skills they will need for the education of different groups in classroom management, that foreign students cannot be guided according to their abilities and that they receive education in accordance with the current system in the country.

Keywords: Foreign nationals, migration, identification, orientation, vocational training

References

- Abat, E. (2010). Eğitim yönetimi uzmanlarının okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin zihinsel modelleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkalın, Ş. N., Dağhan, G., & Olgun, Z. (2021). Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin entegrasyonunda yaşam boyu eğitim. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(28), 395-412.
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.
- Adler, A. (1935). The fundamental views of individual psychology. *International Journal of Individual Psychology*, 1(1), 5-8.
- Alkış, H., & Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısı ile performans arasındaki ilişki: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(21), 937-967.
- Altıntaş, E., & İlgin, Ş. (2016). Öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin eğitime yönelik düşünce ve önerileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 895-914.
- Al-Zawahreh, A., & Al-Madi, F. (2012). The utility of equity theory in enhancing organizational effectiveness. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*(46), 158-170.
- Arslan, Ü., & Ergül, M. (2022). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aşık, M., & Zelyurt, H. (2021). Özel yetenekli bireyleri tanıma ve eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 5(1), 78-94.
- Avcıoğlu, G. Ş. (2020). Türkiye'de akademik göç çalışmaları: Göç literatürü taraması. *Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi - Nosyon*, 4, 76-82.
- Aydemir, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Uşak İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Politik Liderlik ve Kurumsal Liderlik Benzerlik ve Farklılıkları Üzerine Bir Araştırma

Turan Akman Erkilic
Anadolu Üniversitesi

Engin Dilbaz
MEB

Problem Durumu

Liderlik gerek kurum gerekse politik yaşamda örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme açısından kritik değer taşımaktadır. Liderlik niteliklerinin kurumsal ve politik boyutlarıyla farklı ve tartışmalı bir alan olduğu görülmektedir. Farklı liderlik türlerinin ortak noktaları olmakla birlikte, özellikle klasik örgütlerin yani doğrudan aktif siyasetin dışındaki kurumlarda liderliğin işlevleri ile aktif siyaset işlevi gören örgüt ya da alanda liderlik işlev, işleyiş ve kapsam boyutlu farklılıklarının olup olmayacağı bir sorun alanı olarak belirlenebilir.

Literatürde lider ve yönetici benzerlik ve farklılıkları üzerinde kimi çalışma ve tartışmalar yapılmıştır. Genel olarak bakıldığında, liderin vizyon ve misyon sahipliğine bağlı olarak niteliklerini gösterdiği belirlenmektedir. Buna karşılık politik liderlik ile kurum (örgüt-organizasyon) farklılıkları üzerine yapılan tartışmaların son derece sınırlı olduğu ifade edilebilir.

Siyaset çok boyutlu olup; iktidar mücadelesi içeren ülke, yurt ve kent yönetimi anlamını taşımaktadır. Buna karşılık klasik örgütsel yönetim kurumsal kaynakların sevk ve idaresini içeren bir yöneltme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda politik liderlik ile klasik liderlik farklılıkları oluşmaktadır. Bu farklılıkların temel kaynağı ve benzerlikler ile farklılıklar üzerine literatürde neler nasıl tartışılmakta olduğu pek irdelenmediği gözlenmektedir.

Liderlik literatürde dönüşümsel, karizmatik, otokratik, demokratik, liberal ve hümanist (ilişki odaklı) liderlik biçiminde farklı farklı türleri bulunmaktadır. Buna karşılık bu tür sınıflama özü itibarıyla bir nitelik farklılaşmasını göstermektedir. Bu farklılıklar liderlik yapılan sosyal oluşum boyutunda birer klasik örgütlerin her birinde görülen liderliklerin farklı nitelikte görülmesi durumudur. Buna karşılık politika sürecinde liderliğin icrası klasik örgütlerden farklılık göstereceği üzerinde durulabilir. Gerek kapsam gerek kendine özgü yönleriyle politikanın hem kurum hem süreç olarak tüm sosyal oluşumlardan farklılık gösterdiği açıktır. Bu farklılığın kurumsal liderlikle politik liderlik arasında nasıl bir farklılık oluşturduğu akademik olarak pek irdelenmeyen bir problematik durumdur. Bu bağlamda problem durumunda ifade edilmeye çalışılan sorulara yanıt aranması bir gereklilik olarak görülebilir.

Araştırmanın amacı, literatür taramasına dayalı olarak kurumsal liderlik ile politik liderlik arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemektir.

Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Politik liderlik ile kurumsal liderlik arasında a) kapsam b) işlev c) nitelik bağlamlarında farklılıklar nasıldır?
2. Farklılıkların eğitim yönetimi alanına yansımaları nasıl yorumlanmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma literatür taramasına dayalı kuramsal bir çalışmadır. Bu amaçla literatür taraması yapılarak literatürde söz konusu edilen görüşler siyasal ve politik liderliğin a) kapsam, b) işlev ve c) nitelik bağlamlarında benzerlik ve farklılıkları belirtilmiştir. Bu çalışmanın ardı sıra farklılıkların eğitim yönetimine yansımalarına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Literatür taraması, belirli bir konunun alan taramasına dayalı olarak anlaşılmasını sağlama yönelimli bir çalışmadır. Kimi çalışmalarda alan taraması veya doküman incelemesi metodlarına dayanan araştırmalarda, konuya ilişkin kaynaklar/dokümanlar tespit edilir ve toplanır. Bu noktada var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denilmektedir. Literatür taraması, araştırma konusu ve sorusunu belirleme, taramanın planlanması, taramanın alt başlıklar altında sınıflandırılması ve taramanın sonuca bağlanması olmak üzere temelde dört aşamadan oluşmaktadır.

Çalışmanın konusu bağlamında liderlik, liderlik türleri ile politik liderlik üzerine İngilizce ve Türkçe bir grup kitap, araştırma, tez ve araştırma ve literatür tarama makaleleri seçilerek ilgili konu liderlik, politik liderlik ve liderlik türleri anahtar sözcüklerine dayalı olarak taranmıştır. Tatma yapılırken politika bilimi, yönetim ve eğitim yönetimi eserlerinden yararlanılarak alan çalışmalarıyla birliktelik sağlanmaya çalışılmıştır. Saptamaların yapılması için konu **kapsam** açısından farklılık ve benzerlikler, **işlev** açısından farklılık ve benzerlikler ile **nitelik** açısından farklılık ve benzerlikler biçiminde üç alt başlık altında toplanmıştır. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar işlenerek edinimler yorumlamaya açılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kapsam açısından farklılık ve benzerlikler: Siyaset ülke toplum ve kent yönetimi olması bakımından kapsamı daha geniştir. Bu bağlamda politik liderlik “egemenlik” bakımından daha geniş bir alana hükmetmektedir. Nitekim siyaset bilimi literatürü siyaseti değer dağıtan, kamu yönetimini ve devletin yönetimini tasarlayan ve pratikte iktidar edinimi, sürdürülmesi ve devrini içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Buna karşılık kurum ya da örgütlerdeki liderlik daha dar kapsamlıdır. Bu açıdan politik liderlik kapsam açısından geniş kurumsal liderlik daha dardır.

İşlev açısından farklılık ve benzerlikler: Politik liderlik daha çok ülke, yurt ve yurttaş orta paydasına dayanmak durumundadır. Buna karşılık kurumsal liderlik kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelimlidir. Politik lider kitlelerin gereksinim ve istemlerine yönelimli iken kurumsal lider kurum gereksinimlerini işgören gereksinimlerine göre önceleyebilir.

Nitelik açısından farklılık ve benzerlikler: Politik liderlik politik işleyişin gereksinim ve taleplerine göre şekillenirken, kurumsal liderlik kurumun hedef, vizyon ve misyonuna yönelimlidir. Politik liderlik, aile, ekonomi, din, eğitim, hukuk ve siyaset gibi tüm alanlarla doğrudan ilişkilidir. Kurumsal liderlik bilgi beceri ve tutum bakımından ağırlıklı olarak örgütsel sosyalizasyon ve çevre ile sınırlıdır.

- Politik liderlik daha kapsamlı ve tüm sistemlere yönelimli makro oluşumun ürünüdür.
- Kurumsal liderlik doğal olarak “önder olma, vizyoner olma” gibi kimi ortak niteliklere sahip olmakla birlikte daha kapsamlıdır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, politik liderlik, örgütsel-kurumsal liderlik

378

Kaynakça

- Alkan, H. (2018). *Siyaset bilimine giriş*. http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/siyaset_bilimine_giris_au285.pdf.
- Ammeter, A. P., Douglas, C., Gardner, W. L., Hochwarter, W. A., & Ferris, G. R. (2002). Toward a political theory of leadership. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984302001571>.
- Avcı, Ö. (2018). Propaganda çeşitleri. M. Karaca & C. Çakı (Ed.), *İletişim ve propaganda* (s.75-114). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aziz, A. (2021). *Siyasal iletişim*. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayram, A. K. (2016). Siyasetin dili: Kavramlar kurumlar. *Siyaset bilimi* (4. Baskı). (Ed. D. Dursun ve M. Altunoğlu). İçinde (28-57). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Bennis, W. (2016). *Bir lider olabilmek*. (Çev. S. U. Teksöz). İstanbul: Aura Yayınları.
- Dursun, D. (2012). *Siyaset bilimi*. (9. Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. (13. Baskı). Ankara: Beta Basın Yayım.
- Heper, M., & Sayarı, S. (2008). *Türkiye’de liderler ve demokrasi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Heywood, A. (2019). *Siyasi ideolojiler*. (12. Baskı) (Çev. L. Köker). Ankara: BB101 Yayınları.
- Stenner, P. H.D. (2004). Psychology and the political on the psychology of the natural right and the political origins of modern psychology. *Psychology and the political*. (Ed. D. Paodopoulos) (14-37) London: Lawrence & Wishart.
- Taşmurat, T. (2019). Siyasal iletişim süreci ve siyasal mesaj stratejileri. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi - Nosyon: International Journal of Society and Culture Studies*. 2, 64-79.

- Taşmurat, T. (2018). *Terörizm ve yayın yasakları*. İstanbul: Cinius.
- Tuncay, S. (2000). *Parti içi demokrasi ve Türkiye*. Gündoğan Yayınları.
- Tuncer, D., Ayhan, D.Y. & Varoğlu, D. (2016). *Genel işletmecilik bilgileri*. (7. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Turan, E. (2011). *Siyaset bilimine giriş*. Konya: Palet Yayınları.
- Ye.Yu, L. (2016). Political leaders, their types and personal qualities: The psychological aspect.
<https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/viewFile/786/939>
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations*. (4th Edition). New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Mesleki Örgütlenmelere Yönelik Eleştiriler Üzerine Bir Tartışma

Engin Dilbaz

MEB

Turan Akman Erkılıç

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Birey ya da kuruluşların ortak bir amaç veya eylemi gerçekleştirmek için bir araya gelmesi, görev tanımı ve paylaşımı yapmasına 'örgütlenme-teşkilatlanma-organizasyon' denir. Bu oluşum belirli bir meslek grubunu ve meslek sorumluluklarını kapsarsa meslek örgütlenmesinden söz edilir.

Üretim faktörleri genel olarak toprak, sermaye, müteşebbis ve emek biçiminde dört farklı alt başlıkta toplanır. Emek üretim sürecinin ekonomik, sosyal, iş ilişkileri ve politik bağlamda haklarını koruma ve geliştirme amacıyla mesleki örgütlenme ile olanaklı olduğu savı yaygındır. Mesleki örgütlenme farklı amaçlara yönelimli olarak dernek, sendika ve oda gibi örgütlenmeleri içermektedir. Dernekler genelde doğrudan iş ilişkileri yönelimli olarak işverenle doğrudan görüşmeci değildir. Sendika mesleki ve insan kaynaklarının yönetimi kapsamında işe giriş, eğitim geliştirme, sağlık ve sosyal güvenlik gibi iş ilişkileri gibi çok boyutlu alanda işverenle işgörenlerin hak ve çıkarlarını korumaya yönelimli mesleki örgütlenmelerdir. Buna karşılık odalar ise daha çok kamu tüzel kişiliğine sahip mesleği ve meslek elemanını gelişimine ve kazanımlarını koruma ve geliştirmeye yönelimli mesleki örgütlerdir.

Mesleki örgütlerin gerek kurumsal gerek bireysel boyutta farklı işlevler yüklenirler. Kurumsal boyutta çalışanlar ile işveren temsilcileri arasında iletişim kurulması ve örgütsel amaçlara yönelimli olarak güç birliği oluşturulması amaçlanır. Buna karşılık işgörenler açısından çalışanların iş ilişkilerinin atanma, yükseltme, sağlık sosyal güvenlik, ücret ve emeklilik gibi değişik boyutlarına ilişkin kazanımlar elde etmek temel amaçtır. Bu amaçla toplu sözleşme yapma, hukuksal başkaca yol ve yöntemleri kullanarak hak arama kazanımları genişletme gerektiğinde korumayı amaçlarlar.

Tartışmalı olmakla birlikte vakıf, sandık ve kooperatif gibi kimi örgütlenmeler de mesleki ve kişisel kazanımların edinildiği kurumlardır. Vakıflar dışında bu tür örgütlenmelerin mesleki yönünün olup olmadığı ve mesleki örgüt olup olmayacakları çok tartışmalıdır. Bu noktada yaygın olan sendikal örgütlenmelere karşı hem taraftarlarınca hem de farklı sosyal katmanlarca çok eleştirel yaklaşıldığı bir gerçektir.

Toplumdaki topluma değişik kimi örnekleri olmakla birlikte sendika, oda ve dernek biçimindeki mesleki örgütlenmelerin sosyal, ekonomik ve politik boyutlu karmaşık bir süreç izlerler. Bir bakıma mesleki örgütlenme sosyal, ekonomik ve politik boyutlarıyla çok yönlü bütüncül işlevleri bulunan örgütlenmelerdir. Bu nedenle sürekli eleştirel yaklaşımların etkisinde örgütlenmelerdir. Ayrıca demokratik örgütlenme modeline uygun örgütlenme zorunlulukları, katılımlı yönetim gibi yapılanmalar mesleki örgütler üzerine eleştirilerin yoğunlaşmasını getirmektedir.

Mesleki örgütlenmeler hem toplum yönetiminin hem de meslek alanının sürekli tartışmalı konularından biridir. Buna bağlı olarak mesleki örgütlenmelere yönelik yapılan eleştiriler de süreklilik göstermektedir. Buna karşılık eleştirilerin neler olduğu nelerin önerildiği konusu derli toplu olmadığı da görülmektedir. Bu nedenle mesleki örgütlenmeye yönelik yapılan eleştiriler neler ve nasıl olduğu problemi çalışılmaya değerdir.

Yöntem

Çalışma literatür taramasına dayalı bir çalışma olup; taramaya dayalı çıkarımlardan sonuç ve yorumlara gidilmesi planına dayalıdır. Eleştiriler işleyiş ve yönetimin oluşturulması, politika – örgütlenme ilişkileri, kazanımlar ve işlevlerin gerçekleştirilmesi gibi temalar altında belirlenmesi ve yorumlanması planlanmıştır.

Çalışma literatür taramasına dayalı bir çalışmadır. Bu amaçla literatür taraması yapılarak literatürde söz konusu edilen görüşler siyasal ve politik liderliğin a) kapsam, b) işlev ve c) nitelik bağlamlarında benzerlik ve farklılıkları belirtilmiştir. Bu çalışmanın ardı sıra farklılıkların eğitim yönetimine yansımalarına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Literatür taraması, belirli bir konunun alan taramasına dayalı olarak anlaşılmasını sağlama yönelimli bir çalışmadır. Kimi çalışmalarda alan taraması veya doküman incelemesi metotlarına dayanan araştırmalarda, konuya ilişkin kaynaklar/dokümanlar tespit edilir ve toplanır. Bu noktada var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denilmektedir. Literatür taraması, araştırma konusu ve sorusunu belirleme, taramanın

planlanması, taramanın alt başlıklar altında sınıflandırılması ve taramanın sonuca bağlaması olmak üzere temelde dört aşamadan oluşmaktadır.

Problem durumuna bağlı olarak alanda İngilizce ve Türkçe bir grup kitap, araştırma, tez ve araştırma ve literatür tarama makaleleri seçilerek ilgili konu iş ilişkileri boyutları, sendika, oda, dernek vb örgütlenmelere yönelik eleştirel yaklaşımlar gruplanarak anahtar sözcüklere dayalı taranmıştır. Çalışmanın konusu bağlamında eleştiriler; (a) mesleki örgüt ve işleyişi ve yönetimine yönelik eleştiriler, (b) örgütlenme ilişkilerine yönelik eleştiriler ve (c) kazanımlar ve işlevlerin gerçekleştirilmesi biçiminde üç alt başlıkta toplanmıştır. Tarama yapılırken sendikal örgütlenme, mesleki örgütlenme, politika bilimi, yönetim ve eğitim yönetimi eserlerinden yararlanılarak alan çalışmalarıyla birliktelik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar işlenerek edinimler yorumlamaya açılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, sonuçlar, yorum ve tartışma

MÖ işleyiş ve yönetimine yönelik eleştiriler: MÖ, demokratik seçim ve temsil edilme açısından sorunlar yaşamaktadır. Demokratik temsil sağlanamamaktadır.

Sendikalarda oligarşik yapı oluşmakta ve öneri ve eleştirilerin üst yönetimlere ulaştırılması güçleşmektedir.

Hesap verebilirlik sorunlarına tanık olunmaktadır.

MÖ Politika örgütlenme ilişkilerine yönelik eleştiriler: Sendikalar doğrudan politik partiler gibi çalışmaktadır.

Politika yönetim ayrımı olmamakta; farklı sendikaların “kayırmacılık” anlayış ve uygulamaları çalışma barışını bozmaktadır.

Politize edilmiş doğru ve etkili kararlar alınmasını engellemektedir.

MÖ, nepotizm yaygınlaşmasının aracı gibi çalışmaktadırlar.

Kazanımlar ve işlevlerin gerçekleştirilmesine yönelik eleştiriler: MÖ ile sosyal, ekonomik ve iş ilişkileri boyutlarında önemli kazanımlar edinilmektedir.

MÖ niteliğinden öte “kulüp” gibi bir işlev görmektedirler. Bir bakıma işlevsizlik açmazıyla karşı karşıyadırlar. Memurların kamu yönetimin elemanı olması nedeniyle önemli ölçüde kazanımları gelişmiş bir sosyal katman üyeleridir.

MÖ bir bakıma kendine verilen rolü oynayan film argümanı gibidirler.

Öneriler

Sendika, dernek vb örgütlenmeler dışında eğitim işgörenleri için “oda” örgütlenmesi önerilebilir.

Bu çalışma literatür taramasına dayalı “kuramsal” bir çalışma olması nedeniyle MÖ üzerine nicel ve nitel araştırmalar (ampirik çalışmalar) yapılması önerilir.

MÖ hem aktif yöneticileri ile üyelerinin MÖ'lere ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki örgütlenme, sendika, sernek, oda

Kaynakça

- Acar, F. (2020). Meslek odaları nedir? Meslek odaları ne iş yapar? <https://www.bilgikilavuzu.com/meslek-odaları-nedir-meslek-odaları-ne-ise-yapar/>.Erişim Tarihi. 3. 3. 2020
- Acuner, A. (1994). Öğretmen örgütlenmesine ilişkin model önerisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü.
- Aktay, N. (1993). *Sendika Hakkı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Akyüz, Y. (1980). *Öğretmen örgütlenmesi (Türkiye, Fransa, İsviçre'de ve uluslararası düzeyde) kuruluşlar-etkinlikler-sorunlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Allen, R. E & Keaveeny, T. J. (1988). *Contemporary labor relations*. New York: Addison- Wesley Publishing Company.

- Fossum, J. A. (1992). *Labor relations development, structure, process*. Homewood: Richard D. Irwin Inc.
- Gelles, R. J. ve A. Levine. (1995). *Sociology An Introduction*, New York: McGraw-Hill Inc.
- George, J. M. & G. R. Jones. (1996). *Understanding and managing behavior*, New York: Addison Wesley Publishing Company.
- Gerek, N. (1980). *Sendikaların kooperatifçilik ve yatırım faaliyetleri: Türkiye'deki uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi.
- Salamon, M. (2005). *Industrial relations: theory and practice*. (4th Edition). Harlow: Financial Times Management
- Salamon, L. M.; Sokolowski S.W. & Anheier, H. K. (2000). *Working papers of the Johns Hopkins comparative non-profit sector project*. Baltimore: John Hopkins University.
- Sarıca, M. (1996). *100 soruda siyasi düşünce tarihi*, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Serim, B. (1995). *Kamu görevlilerinin örgütlenmesinde hukuksal boyut*, Ankara: Öteki Yayınevi.
- Sherman, A. W. & G. W. Bohlander. (1992). *Managing human resources*, Ohio: South Western Publishing Co.

Eğitimde Ütopyan Düşünce ve Yansımaları

Ahmet Yirmibeş
Bartın Üniversitesi

Şakir Çınkır
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Problem Durumu: Dünyanın farklı ülkelerinde yapılan araştırmalar (Fiorilli et al, 2015; Hong, 2010) eğitimcilerin çeşitli nedenlerle mesleki tükenmişlik ve mesleği bırakma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar da öğretmenlerin fırsat bulmaları durumunda meslek değiştirme eğiliminde olduğunu (Tedmem, 2014), öğretmenlerin %42’sinin mesleklerini yaparken mutlu olmadığını, %74,5’i çalışma koşullarının daha kötüye gittiğini (Egitimsen, 2015), %97,6’sı statü kaybı yaşadıklarını, %56’sı orta düzey %33’ü ise düşük düzeyde iş doyumu yaşadıklarını belirtmektedirler (Türkeğitimsen, 2018). Öğretmen ve okul yöneticilerinin geleceğe ilişkin umutlarının olmaması mesleklerini yerine getirmede ve öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine olumsuz etkiler bırakabilir. Bu durum bir gelecek inşası olan eğitimin istenilen amaçlara ulaşmasını tehlikeye sokabilir. Diğer taraftan ulusal ve uluslararası düzeyde fark yaratan ve değişime öncülük eden eğitimci örnekleri bulunmaktadır. Bu noktada fark yaratan ve okulda ve toplumda değişime öncülük eden eğitimcilerin motivasyonlarının ve düşünce biçimlerinin anlaşılması önemli bir bakış açısı sağlayabilir. Ütopyan düşünce kavramı bu düşünme biçimini anlamada ve tanımlamada etkili bir yaklaşım olarak kullanılabilir.

Kavramsal Çerçeve: Ütopya, ulaşılmak istenilen ideal dünya (Markus ve Nurius, 1986), ideal yer veya süreçler olarak çeşitli disiplinlerdeki metinlerde yer bulmaktadır (Halpin, 2007). Ütopyan düşünce ise ütopya kavramının tarihsel akışı içinde bugünü anlamlı kılmak, var olandan daha iyi bir gelecek hayal etmek, bilinçli umuda sahip olmak olarak ifade edilebilir (Levitas, 1990; Halpin, 2001). Eğitim açısından ütopya ya da ütopyan düşünce, başka bir geleceğin mümkün olduğunu hayal etmeye neden olur (Bloch, 1995) ve umut etmenin ruhunu oluşturur (Ashcroft, 2007). Ayrıca ütopyan düşünce bir tür vizyon yaratarak eğitim ortamlarını geliştirebilir ve eğitimcileri motive edebilir (Halpin, 2003), tüm eğitim anlayışının temelini oluşturur (Milojevic, 2003), algılanan gerçekliğin olumlu yönde bozulmasını sağlar (Leonardo, 2003) ve bu nedenle eğitim tartışmalarının merkezinde olmalıdır (Lewis, 2006). Başka bir ifadeyle ütopyan düşünce yalnızca ideal dünyaya ulaşmak değil, içinde bulunulan anda daha iyi bir yaşamın ve geleceğin mümkün olduğuna inanmaktır (Halpin, 2001). Eğitim açısından ütopyalar umutlu olmanın en büyük düşmanı olan kadercilik, sinizm ve aşırı şüphecilğin yerine, eğitimde yeni vizyonlar belirlenmesine destek olabilir (Halpin, 2001). Giroux (2006) ütopyan düşünceyi ne gelecek için bir plan ne de bir sosyal mühendislik formu olarak görmektedir. Giroux’ya (2006) göre ütopyan düşünce farklı geleceklerin mümkün olduğu bir inanıştır. Ütopyan düşünce, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin daha iyi bir gelecek için nasıl bir bakış açısı geliştirdiklerinin ve bunun temel hedefi toplumun geleceğini oluşturmak olan eğitime yansımalarının daha iyi anlaşılmasına katkı sunabilir. Bu bağlamda ütopyan düşünce, eğitimcilerin okulu ve uzun gelecekte toplumu ideal bir yapıya dönüştürebilmeleri için bir araç olabilir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı Türkiye’de kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ütopyan düşüncelerinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır: 1. Araştırmamanın çalışma grubundaki okul yöneticisi ve öğretmenlerin ütopyan düşünceleri nasıldır? 2. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin ütopyan düşüncenin işlevleri olan değişim, eleştiri ve kaçış ile ilgili görüşleri nasıldır? 3. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin ütopyan düşünce ve okula yansımalarıyla ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yönteminin olgubilim deseni ile tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, yaşamda farkında olunan ancak derinlemesine bilgi ve anlayışa sahip olunmayan olguların araştırılması zeminini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmamanın çalışma grubunu toplam 10 eğitimci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre katılımcıların 5’i Sabancı Vakfı Fark Yaratanlar programında 'Fark Yaratan' eğitimci olarak seçilmiştir. Diğer 5 katılımcı ise 'Fark Yaratan' eğitimciler grubundaki öğretmen ve okul yöneticilerinin ölçütlerine uygun veya yakın olarak seçilmişlerdir. Örneğin, kıdemi 20 yıl ve okul yöneticisi olan bir katılımcıya karşılık olarak aynı coğrafi bölgeden benzer okul türünde görev yapan ve benzer özelliklere sahip olan katılımcı seçilmiştir. Katılımcılardan 7’si ile zoom üzerinden görüşme yapılmış ve ses görüntü kaydı alınmıştır. 2 katılımcı ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Bir katılımcı ise soruları yazılı olarak cevaplamıştır. Toplam kayıt edilen görüşme süresi 643 dakika, çözümleme sonucu elde edilen veri 120 sayfadır.

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Birinci döngü kodlamada invivo , ikinci döngü kodlamada ise kuramsal ve açımlayıcı kodlama

kullanılmıştır (Saldana, 2019). Elde edilen kodlar kategoriler altında toplanmış , ilgili kategoriler temalar altında toplanmıştır. Bu süreçte analitik notlar da kullanılmıştır. Analiz doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmanın iç geçerliği kapsamında elde edilen veriler anlamlıdır ve tutarlıdır. Ayrıca daha önce elde edilen kavramsal çerçeveye uyumludur. Dış geçerlilik kapsamında ise araştırma örneklemini ayrıntılı olarak tanımlanmış ve çeşitlendirilmiştir. Okuyucu araştırma sonuçlarını kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilir. Araştırmanın güvenilirliği açısından araştırma basamakları açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırmanın tüm basamakları detaylı olarak paylaşılmış, ham veriler başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır. Araştırma soruları kavramsal çerçeveye uygun şekilde hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları fark yaratan grubunda bulunan eğitimcilerin belirgin şekilde ütopyan düşünce özellikleri taşıdıklarını göstermektedir. Diğer taraftan ölçüt örnekleme yoluyla Fark Yaratan grubunda olmayan eğitimcilerden birisinin de ütopyan düşünce öğeleri taşıdığı anlaşılmaktadır.

Ütopyan düşünce değişim, eleştiri ve telafi davranışlarını etkilemektedir. Ütopyan düşünceye sahip olan bir eğitimci geçmiş ve bugünü sorgulayarak eleştirel bir bakış geliştirmektedir. Bu şekilde okulda ve toplumda değişim yaratmak için ek çaba sarf etmektedir. Ancak bilinçli umut taşıyan eğitimci değişimi sağlayamadığı durumda bulunduğu ortamı değiştirme eğilimine girmektedir. Öne çıkan bulgulardan bir diğeri ise ütopyan düşüncenin oluşumu ile ilgilidir. Bu düşünce yapısı deneyim yoluyla edinilebilmekte ve öğretilmektedir.

Bu yönüyle, alanyazının da belirttiği şekilde ütopyan düşüncenin öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu durum ütopyan düşüncenin öğretmen eğitiminde ve mesleki yaşamında güçlü bir kimlik inşasında etkili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: ütopyan düşünce, öğretmen, okul yöneticisi

Kaynakça

- Ashcroft, B. (2007). Critical utopias. *Textual Practice*, 21(3), 411-431.
- Bloch, E. (1995). The principle of hope. *Trans. N. Plaice, S. Plaice, & P. Knight. Cambridge, MA: The MIT*
- Giroux, H. (2006). Dystopian nightmares and educated hopes: the return of the pedagogical and the promise of democracy, in: M. Peters & J. Freeman-Moir (Eds) *Edutopias: new utopian thinking in education* (Rotterdam, Sense Publishers).
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *European Review of Applied Psychology*, 65(6), 275-283.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530- 1543.
- Halpin, D. (2001) Utopianism and education: the legacy of Thomas More, *British Journal of Educational Studies*, 49 (3), 299–315. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00177
- Halpin, D. (2007) Utopian spaces of 'robust hope': the architecture and nature of progressive learning environments, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (3), 243–255.
- Leonardo, Z.(2003).Reality on trial: Notes on ideology, education, and utopia. *Policy Futures in Education*, 1(3), 504-525.
- Lewis, T. (2006). Utopia and education in critical theory. *Policy Futures in Education*, 4(1), 6-17.
- Milojevic, I. (2003). Hegemonic and marginalised educational utopias in the contemporary western world. *Policy Futures in Education*, 1(3), 440-466.
- Eğitimsen (2015). Öğretmenlerin çalışma koşulları ve sorunlarına bakışı araştırması: öğretmenlerin sorunları acil çözüm bekliyor. <https://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/E%C4%9Fitim-Sen-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Analiz.pdf>
- Tedmem (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. TED Yayınevi. Ankara.
- Türkeğitimsen (2018). <https://turkegitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2021/10/517-pdf.pdf>

Analyzing Symbolic Violence Phenomenon in Educational Organizations

Tuğba Konal Memiş

MEB

Mithat Korumaz

Yıldız Teknik University

Problem

Incidents of violence against teachers have been frequently mentioned in the press lately. However, along with the physical violence that makes the headlines, there is also an ambiguous and inexplicable violence type, which is called symbolic violence. Even though symbolic violence takes place in every field in social space, it is not very familiar to some. Education, on the other hand, is the very field that reproduces symbolic violence. For this reason, the aim of this study is to reveal whether teachers are exposed to the phenomenon of symbolic violence in educational institutions and, if they do, to reveal what practices cause such violence.

Symbolic violence is a phenomenon directed by those who hold power - that is, those who have a large amount of one or more of the economic, social, cultural and symbolic types of capital – to affirm their power, superiority and position to others. In this way, the agent aims to impose or consolidate his position and power. Since education is an institution that can be

structured by the dominant for their own purposes with the help of various tools, it is considered as the field where symbolic violence is most commonly confronted. In this sense, schools can be described as the most important institution to be dealt with in the context of symbolic violence.

What is more, symbolic violence incidences may appear in various forms in schools. As well as the cases of symbolic violence that teachers are perpetrators of, there are also the cases that they suffer from. Goldstein (2006) underlines parents and teachers along with the other stakeholders are subject to the symbolic violence. Considering the hierarchical position and the symbolic power the administrators hold, they seem to be more likely to exert symbolic violence upon teachers. In the circumstances, teachers who are accepted to be in charge of ending the reproduction of symbolic violence become a part of it, which is quite paradoxical. Therefore, it makes sense to uncover the inequities, power struggles and practices giving rise to symbolic violence.

Although studies on symbolic violence are high in number in the literature, the ones establishing the relationship between symbolic violence and education, especially focusing on symbolic violence teachers suffer from, are limited in number. Yıldız et al.' (2021) study explored if school administrators used symbolic violence against teachers and the administrators turned out to be directing such a violence against teachers through some tools like guard duty, timetable and extra work. Tatar (2021), drew attention to the effect of cultural capital and symbolic violence in the vocational counseling process and revealed these concepts were important in the context of equality of opportunity. Ergin et al. (2018), handled the perspectives on education within the framework of symbolic violence and neoliberalism and analyzed the reactions. Özsöz (2014), revealed the connection between the concepts of symbolic violence, power, reproduction, and education and emphasized the symbolic violence students were exposed to through regulations. However, this study, unlike the above, will deal with symbolic violence incidences directed at teachers in project schools where the administrators are equipped with considerable privileges.

Method

We designed the study using the case study design, which is among the qualitative research approaches. As specified by Neuman (2012), the qualitative research approach is executed by elaborately investigating the phenomenon taking place in spontaneous process of life. Therefore, we administered qualitative research approach since the research subject needs to be handled through detailed analysis in the spontaneous course of life. The purpose of a case study is to gather comprehensive, methodical and elaborate data on research topic (Patton, 2014). As claimed by Yin (2009), case studies can be categorized into four types that are single case-holistic design, single case-embedded design, multiple case-holistic design and multiple case-embedded design. Especially when the study is based on a very firm theory, single cases might culminate in exhaustive depiction and maybe some approval for it (Dubois & Gadde, 2002). In our case, as the study includes a single unit and a strong and widely accepted theory, we chose to apply single case holistic design.

The study contains 8 teachers and 2 school administrators who are employed by a project high school in Istanbul, Turkey, during the 2021–2022 academic year. We chose participants of the study using the criterion sampling method, one of the nonprobability sampling techniques. The criterion is that the teachers have 2 years of experience with the same administrators and, being in relaxation phase, expertise phase, or empiricism/activism phase according to Bakioğlu's (1996) research.

We collected the data through semi-structured interview form, observation and document analysis. As for the analysis, we utilized thematic analysis technique. To be more specific, we used Creswell and Creswell's (2018) five-phase data analysis.

Expected Results/Outcomes

In the light of the findings, we expect to reveal that teachers are exposed to symbolic violence in educational institutions. We believe teachers are subjected to symbolic violence by the administrators, other teachers, parents, the ministry and students. Based on our assumption, the biggest source of symbolic violence at school is school administrators and they do not hesitate to transform their symbolic power into violence. The factors causing them to reproduce the violence may be counted as the pressure of academic achievement, the effective functioning of the accountability mechanism and the profile of parents. Teachers may regard the sources of symbolic violence as that the administrators choose the teacher they may work with, intense pressure of academic success in the project school, and parents with various and significant amount of capitals. On the other hand, although teachers are often aware of the violence they suffer, we suppose they succumb to it for various reasons such as not being exposed to more violence and wishing to continue working with smart students.

Keywords: symbolic violence, habitus, capital, field, project school

References

- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
https://www.academia.edu/8550316/%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N_KAR%C4%B0YER_EVRELER%C4%B0_T%C3%BCrkiyede_Resmi_Lise_%C3%96%C4%9Fretmenleri_%C3%9Czerinde_Yap%C4%B1lan_Bir_Ara%C5%9F%C4%B1rma_
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dubois, A., & Gadde, L., E. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553–560. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00195-8)
- Ergin, M., Rankin, B., & Gökşen, F. (2018). Education and symbolic violence in contemporary Turkey. *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 128-142 <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1500274>
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. cilt* (5th Ed.). Yayın Odası.
- Öğretmene şiddet yüzde 41’den 45’e yükseldi. (2017, December 18). *Habertürk*. <https://www.haberturk.com/ogretmene-siddet-yuzde-41den-45e-yukseldi-1758885>
- Özsöz, C. (2014). Pierre Bourdieu: Simgesel şiddet, eğitim, iktidar. *Cogito*, 74, 290–311.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and assessment methods]*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Scott, B. C. (2012). Caring teachers and symbolic violence: Engaging the productive struggle in practice and research. *Educational Studies*, 48(6), 530–549. <https://doi.org/10.1080/00131946.2012.733279>
- Tatar, L. (2021). Kültürel sermayenin ortaya çıkardığı şiddeti eğitim alanı ve mesleki eğilimler üzerinden görünür kılmak. *Kültür Araştırmaları Dergisi*. 8, 44-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kulturder/issue/60536/838388>
- Yıldız, S., Korumaz, M., & Balyer, A. (2021). Symbolic violence teachers experience at schools. *Journal of Economy Culture and Society*, 63, 165-180. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0101>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th Ed.). Sage.

Okul Öncesi Eğitime Katılımın Ailelerin Sermaye Türleri Açısından İncelenmesi

Burcu Türkkaş Anasız

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Ailenin bireye aktardığı ögeler sermaye türleri olarak bilinmektedir (Bourdieu, 1973). Bu sermayelerden ilki olan ekonomik sermaye, bireye aileden kalan maddi değerlerdir. Ailenin aktardığı diğer sermaye türü olan sosyal sermaye ise ailenin çevresiyle olan etkileşim kaynaklarının bireye edindirilmesidir. Ekonomik ve sosyal sermayenin bir sonucu olarak kültürel sermaye ise ailenin sahip olduğu kültüre yönelik kodları barındırmaktadır. Son olarak simgesel sermaye ise ailenin çocuğu için oluşturduğu sosyal tanınma, itibar, sosyal statü, prestij gibi durumlardan oluşmaktadır. Ailelerin aktardığı bu sermaye türlerinin birbirlerine dönüşümleri dikkate alındığında yüksek düzeyde sermaye türlerine sahip ailelerin çocuklarının, toplumdaki diğer çocuklara göre hep üst sınıfta konumlanacakları gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda ailelerin var olan eğitim eşitsizliğinin sürdürülmesinde etkin bir role sahip olduğu görülmektedir.

Aileler, eğitim piyasasında okulöncesi eğitimden itibaren çocuklarının rekabet alanında ayakta kalabilmesini sağlamak amacıyla en iyi okulları araştırma ve seçme, iyi bir planlama yapma, özel ders veya materyallerle çocuklarını destekleme gibi girişimlerde bulunmaktadır. Çünkü başarı ya da başarısızlık olgusu genellikle bireyin özelliklerine atfedilmektedir. Özellikle okul çağındaki nüfusun önemli çoğunluğu sınavlar yoluyla ya başarılı-başarısız olarak etiketlenmekte ya da eğitim sürecinden eleme işlemine maruz bırakılmaktadır. Çocukların bu etiketlenme süreçleri kendilerinin çabalarından kaynaklandığı üzerine kurgulanmaktadır. Bu nedenle ne aileler ne de çocuklar eşitsizliğin nerede başladığını ve eğitimsel koşulları sorgulamaktadır. Oysa aile ve ailenin sahip olduğu sermaye türleri ve bu kapsamda çocuğun okulöncesi eğitimden yararlanıp yararlanmaması en temelde çocuğun akademik gelişimi üzerinde etkili olan unsurdur.

Nitelikli okulöncesi eğitim deneyimlerinin, sosyoekonomik ve toplumsal getirileri ile bireyin akademik başarısına olan etkisinin de yüksek olduğu gözlenmektedir. Nitelikli bir okulöncesi eğitimin, çocukları bir sonraki öğretim kademesine hazır hale getirdiği ve bulunduğu sınıftaki akademik başarısını etkilediği ileri sürülebilir (Türkkaş Anasız, Ekinci ve Anasız, 2018). Neville vd. (2013) ile Bradley ve Corwyn (2002) sosyo-ekonomik olarak daha alt sınıfta olan çocukların yaşitlarına göre daha az düzeyde bilişsel uyarıcılara maruz bırakıldığını, daha olumsuz aile koşullarında yetiştiklerini, bu durumun çocukları eğitim eşitsizliğine ittiğini ifade etmişlerdir. Nitekim OECD (2015, 2016) raporunun da gösterdiği gibi Türkiye’de okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre daha yüksek akademik performans sergilemektedir. Bu öğrenciler arasında akademik başarı sıralamasında 17 puanlık anlamlı fark bulunduğu belirtilmektedir. Buna rağmen ailelerin halen daha okulöncesi eğitime çocuklarını yeterli düzeyde göndermedikleri görülmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda okulöncesi eğitime katılma durumlarında ailelerin sermaye türlerinin etkili olup olmadığının araştırılmasına gereksinim duyulmaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın amacı lise öğrencilerinin okulöncesi eğitime katılım durumlarının ailelerin sermaye türlerine (sosyal, sembolik, ekonomik ve kültürel sermaye) göre karşılaştırılmasıdır.

Yöntem

Araştırma nicel desende tarama çalışması olarak desenlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle ailelerin sahip olduğu sermayeleri ve okulöncesi eğitime katılım durumlarına yönelik bir karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır. Bunun için araştırma kapsamında geliştirilen anket form kullanılmıştır. Anket formda toplamda 5 farklı bölüme ilişkin sırasıyla demografik bilgiler, sembolik sermaye, sosyal sermaye, ekonomik ve kültürel sermaye göstergelerine yönelik sorular bulunmaktadır. Sorular açık uçlu, çoktan seçmeli, kısa yanıtı gibi çeşitli soru türlerinden oluşmaktadır. Uygulamalara başlanmadan önce olası sorunların engellenmesi amacıyla ortaöğretim kademesinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada elde edilen veriler analize dahil edilmemiştir. Pilot uygulama sonucunda anket formda düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın evrenini Muğla ilindeki ortaöğretim kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesi farklı türdeki ortaöğretim okullarında (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve özel lisede) öğrenim gören 9. sınıftan 417 öğrenci oluşturmaktadır. Sorular Google Forms üzerinden hazırlanmış ve anket formun linki öğrencilere whatsapp uygulaması ve e-postaları üzerinden dağıtılmıştır. Anket verilerinin toplama süreçlerinde bu uygulamalardan yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiklerden ve Kategorik Temel

Bileşen Analizinden (KTBA) yararlanılmıştır. Bu tekniğin seçilme sebebi hem nominal hem de ordinal ölçekli kategorik değişkenli verilerin kullanılması ve temel bileşenler analizinin (TBA) uygulanabilir olmasıdır. Bunun için SPSS ve R Project programlarından yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan katılımcıların sembolik, kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye göstergelerinin anaokulu ya da kreşe gitme durumlarına göre t-testi sonuçları değerlendirilmiştir. Buna göre, katılımcıların kültürel ve sosyal sermaye göstergelerinin anaokulu ya da kreşe gitme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulgulara göre, anaokulu ya da kreşe giden katılımcıların kültürel ve sosyal sermaye göstergelerinin anaokulu ya da kreşe gitmeyen katılımcılara göre daha yüksektir. Bu durum okulöncesi eğitime katılma durumlarının bir anlamda ailelerin kültürel ve sosyal sermaye göstergeleriyle de ilgili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: okulöncesi eğitim, sermaye türleri

Kaynakça

- Anasız, B. T., Ekinci, C. E., & Anasız, B. Y. (2018). Okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllardaki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 154-173.
- Bourdieu, P. (1973). The three forms of theoretical knowledge. *Social Science Information*, 12(1), 53-80.
- Bradley R. H., & Corwyn R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annu Rev Psychol.* 53(1), 371-399.
- MEB (2018). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim (Güncelleme: 10/04/2018). MEB, Ankara. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf
- Neville, H. J., Stevens, C., Pakulak, E., Bell, T. A., Fanning, J., Klein, S., & Isbell, E. (2013). Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(29), 12138-12143. <http://doi.org/10.1073/pnas.1304437110>
- OECD (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing.
- OECD, (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators Turkey <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-84-en>.
- OECD (2016). Education at a Glance 2016: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Okullarda Korku Kültürünün İncelenmesi: Bir Olgubilim Çalışması

Ayşe Altın

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Pınar Yengin Sarpkaya

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Türk Dil Kurumu'na göre korku; karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek tehlike ve yaşanan bir acı karşısında oluşan bir duygu durumudur (TDK, 2021). Furedi'ye (2007) göre ise bir duygu olarak ele alınmasının yanında korku sosyolojik bir olgu olarak ele alınmalı; korkuya yüklenen anlam, korkunun ele alınış biçimi ve ifade edilme şekline yön veren kural ve gelenekler incelenmelidir. Korku temelli kültür ele alındığında daha çok korkunun sosyolojik yönüne vurgu yapılmaktadır.

Korku, değer ve şiddet gibi olgular geçmişten günümüze toplumların yönetim biçiminden, yaşam tarzına kadar birçok şeyi etkilemiştir. Toplumsal uyum aracı olarak kullanılmasıyla birlikte bu olguların kültürel boyutu ortaya çıkmaktadır. Buna göre korkunun toplumsal bir uyum aracı olarak kullanılmasıyla birlikte korku kültürü oluşmaktadır (Eren, 2005). Cüceloğlu da (2021b) korku kültürünü korku temelli dünya görüşü olarak tanımlamıştır.

Korku kültürü ile ilgili çalışmalar yapan Güler'e (2008) göre toplumda hakim olan korku kültürü, eğitim sistemi ve okulları da etkisi altına almaktadır. Bu durumu alanda yapılmış araştırmalar eşliğinde aşağıdaki şekilde anlatabiliriz:

Bireylerin değişen çevreye ayak uydurabilmesi ve hayatta kalabilmeleri için birtakım yeni becerileri edinmesi kaçınılmaz olarak görülmektedir. Okul çağı geçmiş yetişkinlere bu beceriler kısa süreli açılan eğitimler ya da kurslar aracılığı ile kazandırılmaya çalışılırken, okulların da öğrencilere çağın gereklerine uygun çeşitli yaşam becerileri kazandırması beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar korku kültüründe bu becerilerin sağlıklı bir biçimde kazandırılmayacağını kanıtlar niteliktedir. Çakıroğlu (2013) korku kültüründe değerler eğitiminin incelediği araştırmasında, korku kültürü olan bir okulda yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin korkutmaya dayalı olduğunu, demokratik ve hoşgörüyü dayalı bir ortamda doğal olarak gelişebilecek olan değerlerin korkutularak öğretilmeyeceğini ortaya koymuştur. Bu durumu başka bir örnek üzerinden, Türk Eğitim Sistemi'nin genel amaçlarından yola çıkarak açıklayabiliriz. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Eğitim Sistemi'nin genel amaçlarından birisi şöyle belirtilmiştir (MEB, 2016) (01.06.2021 tarihinde erişilmiştir):

“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”

Kanunda belirtilmiş olan bu amaca göre Türk Eğitim Sisteminde açık fikirli, bilimsel düşünebilen, yaratıcı, kendisine ve çevresine faydalı bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Ancak Cüceloğlu, (2021b) korku kültüründe öğrencilerin yeteneklerinin, merakının, öğrenme biçimlerinin göz önünde bulundurulmadığını, otoritenin istediği yönde önceden belirlenmiş bilgilerin aktararak öğrencilerin kalıba sokulmaya çalışıldığını belirtmiştir. Nesin (2019) de gerek temel eğitim ve ortaöğretimde gerekse yükseköğretimde öğrencilerin otoritenin isteği doğrultusunda yetiştirildiğini ve öğrencilere itaat etmenin öğretilindiğini belirtmiştir.

Korku kültürü öğrencileri ya da öğretim tarzını etkilemesinin yanında belki de en fazla eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenleri etkilemektedir. Güler'e (2004) göre korku kültüründe öğretmenler eleştirilmekten, düzensizlikten, değişmek ve değiştirmekten korkmaktadır. Yine öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada Kahraman ve Çelik (2019a) öğretmenlerin yönetici korkusunun olduğu, yönetim tarzının ve örgüt tipinin korku kültürünü etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Sincer de (2016) araştırmasında korku kültürünün öğretim elemanlarında tükenmişliğe yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Conley & Glasman (2008) da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yasal süreç, iş güvencesizliği, belirsizlik ve değerlendirme korkusu yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

Buraya kadar yapılmış olan araştırmalar aracılığı ile korku kültürünün eğitim sisteminde yol açtığı olumsuz sonuçlara değinilmeye çalışılmıştır. Korku kültürü eğitim sisteminin tüm öğelerini etkilese de eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin korku kültüründen daha çok etkilendiği ve korkularının daha fazla olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada öğretmen görüşlerine dayanarak okullardaki korku kültürü olgusunu anlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi “okullarda korku kültürü hakkında

öğretmen görüşleri nelerdir” biçiminde belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler korku kültürünü nasıl tanımlamaktadır?
2. Okullarda korku kültürünün oluşmasına neden olan etmenler nelerdir?
3. Öğretmenler korku kültüründen nasıl etkilenmektedir?
4. Öğretmenler korku kültürü ile baş edebilmek için neler yapmaktadır?
5. Okullarda korku kültürü oluşmaması için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Araştırma olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, günlük hayatta karşılaştığımız, deneyimlediğimiz ancak tam olarak anlamlandıramadığımız ve farkındalık kazanamadığımız olguları araştırmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:69).

Çalışma Grubu: Araştırma Aydın ilinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler üzerinden yürütülmüştür. Olgubilim doğasına uygunluğu açısından katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek katılımcıların 5 yıldan fazla çalışmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bunun yanında olguyu başka kimin yaşamış olabileceğiyle ilgili katılımcılardan bilgi alındığı kartopu örneklem yöntemi (Yıldırım ve Şimşek: 122) kullanılmıştır. Ayrıca farklı bakış açıları yakalayabilmek için branş açısından farklılık gözetilmeye çalışılmış, ancak burada gönüllülük etkili olmuştur. Araştırmanın 15 kişi üzerinden yapılması planlanmış olmasına rağmen veri doyumuna ulaşabilmek amacıyla araştırma 16 kişi üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların 7’si erkek 9’u kadındır.

Veri Toplama Araçları: Veri toplama tekniği olarak görüşme ve veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Okullarda Korku Kültürünün İncelenmesine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” adıyla hazırlanmış olan görüşme formu çalışmanın amacını, katılımcıların demografik bilgilerini ve araştırma sorularını içermektedir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi: Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz esnasında “MAXQDA 2020” nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Etik: Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amaçlı araştırma süresi boyunca olguya ilgili nesnel bir tutum takınılmasının önemli olduğu (Ersoy, 2019: 125) bilindiğinden araştırmaya karşı tarafsız bir tutum sergilenmiştir. Yine inandırıcılığı artırmak için gerek görüşme deşifreleri aşamasında gerekse analiz aşamasında katılımcılarla telefon aracılığıyla tekrar iletişime geçilmiş ayrıca araştırmanın en başından sonuna kadar her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Tutarlılığı artırmak için görüşmeler esnasında katılımcıların da izni alınarak ses kaydı alınmış ve sonrasında kayıtlar deşifre edilmiştir. Böylece hem veri kaybı önlenmiş hem de katılımcıların görüşlerine sadık kalınmıştır. Bu araştırmada eş kodlayıcı kullanılmamış bunun yerine araştırmacı tarafından ilk kodlama yapıldıktan sonra ortaya çıkan kodlar üzerinde dört uzmanla birlikte bir araya gelinerek çalışılmış, uzman dönütleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Belirlenmiş olan tema, kategori ve alt kategorilere ilişkin görüşme deşifrelerinden araştırma raporunda örnek ifadeler verilmiş ve böylece araştırmanın tutarlılığı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinin her aşamasının ayrıntılı bir şekilde açıklanmış olmasının da araştırmanın aktarılabilirliğini artırdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın etik ilkelere uygunluğu için Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurulu onayı alınmış ve Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Ayrıca katılımcıların çalıştıkları okullar gizli tutulmuş ve katılımcılara kod isimleri verilerek kimlikleri de gizlenmiştir. Görüşme esnasında da yönlendirici sorulardan kaçınılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin korku kültürünü belirsizlik, tabu, baskı, güvende hissetmeme, özgür hissetmeme, sosyal öğrenme, olayların sonucuna göre şekillenen olgu, çıkarlar doğrultusunda yönetmek, engelleme, korku dili, toplumsal otokontrol olarak tanımladığı görülmüştür. Okullarda korku kültürünü oluşturan etmenler çevresel, okul ve eğitim sisteminden kaynaklı etmenler ve insan davranışlarından kaynaklı etmenlerdir. Çevresel etmenlere ilişkin bulguların toplum, üst yönetim, ekonomi, mevzuat ve uygulanışı, medya,

baskı grupları; okul içi ve eğitim sisteminin yapı ve işleyişinden kaynaklı korku etmenlerin eğitimin içeriği, eğitim politika ve uygulamaları, bürokrasi ile; okul yöneticisine, okul kültürüne veliye, öğrenciye, öğretmenin kendi bireysel özelliklerine ilişkin olduğu görülmüştür. İnsan davranışlarına yönelik etmenlerse bireyin psikolojisi, dışlanma korkusu, sorumsuzluk ve konumunu kullanarak baskı uygulamadır. Korku kültürünün etkilerinin psikolojik etkiler, örgüt örgütsel etkiler, toplumsal etkiler ve eğitsel etkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korku kültüründen etkilenmeyen öğretmenlerin etkilenmeme nedenleri deneyim, olumlu kişilik özellikleri, mesleki yeterlilik, iletişime açık olma ve destekleyici yönetici tutumu başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin korku kültürüyle baş etme yöntemlerinin görev bilinciyle çalışma, umudunu kaybetmeme, deneyimlerden faydalanma, işbirliği, eylemsizlik, iletişim, kişisel gelişime önem verme, hak arama, öğrenciye karşı tutum olduğu görülmüştür. Son olarak okullarda korku kültürü oluşmaması için üst yönetime, Milli Eğitim Bakanlığına okul yöneticilerine, öğretmenlerin kendilerine, paydaşlara ilişkin öneriler ve toplumsal stratejiler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Korku kültürü, korku kültürü algısı, olgubilim çalışması, anadolu liseleri

Kaynakça

- Cüceloğlu, D. (2021b). *Korku kültürü niçin "mış" gibi yaşıyoruz?* (7.Baskı). Ankara: Remzi Kitapevi.
- Conley, S., & Glasman, N. (2008). Fear, the school organization, and teacher evaluation. *Educational Policy*, 22(1), 63-65.
- Çakıroğlu, A. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, A. (2005). Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 8(8).
- Ersoy, A. (2019). *Fenomonoloji*. Saban, A., ve Ersoy, A. (Ed.) içinde, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 81-138). (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Furedi, F. (2007). The only thing we have to fear is the 'culture of fear' itself. *American Journal of Sociology*, 32, 231-234.
- Güler, A. (2004). Türk eğitim sisteminde korku kültürü ve disiplin sorunu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Güler, A. (2008). *Türk toplumunda korku kültürü*. Ankara: Punto Tasarım.
- Kahraman, Ü., ve Çelik, K., (2019 a). Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt dna'sı ve örgütsel değişim ile korku kültürü arasındaki ilişki, *İzmir Demokrasi Üniversitesi*.
- MEB, (2016). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*.
- Nesin, A. (2019). *Korkudan korkmak*. (18.Baskı). İstanbul: Nesin Yayıncılık.
- Sincer, S. (2016). *Öğretim elemanlarının algılarına göre korku kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK. (2021). <https://www.tdk.gov.tr> adresinden 01 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin.

Kamu İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları

Aysun Bay Dönertaş

MEB

Problem Durumu

Örgütler, benzer amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen işgörenlerin oluşturduğu yapılar olarak düşünüldüğünde, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek adına işgörenlerin uyum içerisinde çalışması, birbirleriyle etkili iletişim kurması kaçınılmazdır. Örgütün amaçlarını gerçekleştirirken örgütün gelişme kaydedebilmesi için işgörenlerden farklı konularda örgüte katkıda bulunması beklenebilir. Benzer şekilde örgüt içerisinde sorunların çözümünde de işgörenlerin katkısı söz konusudur. Örgüt içerisinde sorunların çözümünde işgörenlerin davranışlarını farklı bir bakış açısıyla ele alan Morrison ve Milliken (2004), bazı işgörenlerin örgüt içerisindeki çoğu sorunu gördüklerini ancak bu sorunlarla ilgili sessiz kalmayı tercih ettiklerini dile getirmekte ve bu durumu örgütsel sessizlik olarak ifade etmektedirler. Bu sessizlik durumunun örgütlerin gelişmesinde önemli bir engel olduğunu söyleyen araştırmacılar, iletişimin değerinin son derece önemli olduğu dünyada, örgütler içerisindeki sessizlik davranışının yaygın olduğunu belirtmektedirler.

Sessizlik Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2005), "Sessiz olma durumu", sessizliğin tanımında geçen "sessiz" ise; "Sesi olmayan ses çıkarmayan", "Yumuşak huylu, kendi halinde ve sakın (kimse)" olarak tanımlanmıştır. Sözcük anlamı bu şekilde tanımlansa da farklı disiplinlerin sessizlik kavramını farklı şekillerde ele aldığı görülmektedir. Etik ve felsefe yazınında sessizlik, ses çıkartmanın yokluğu olarak düşünülmez. Sır saklama (secrets) yani ilgili bilgiyi bilinçli bir kararla tutma, örneğin; ticari sırlar, mesleki sırlar, işletme içi özel veriler gibi uygun gizlemeler bir tür sessizlik davranışı olarak görülmektedir. Etik yaklaşımında ise günlük yaşam içerisinde neyin açıklanacağı, neyin gizleneceği konusunda, "kişisel yargı ve ahlaki standartların kullanımı önemlidir" vurgusu işlenmektedir (Çakıcı, 2007). Farklı alanlarda farklı şekillerde ele alınan sessizlik davranışı, örgütsel davranış içerisinde örgütsel sessizlik olarak ele alınmaktadır. Alanyazındaki tanımlardan (Morrison ve Milliken, 2004; Pinder ve Harlos 2001) yola çıkarak örgütsel sessizlik; örgütlerde işgörenlerin farkında oldukları halde, örgüte ilişkin konularda fikir ve görüşlerini esirgemesi, sessiz kalmayı tercih etmesi olarak ifade edilebilir.

Eğitim örgütlerinde işgören olarak çalışan öğretmenlerin; birbirleriyle, yönetimle, diğer işgörenlerle, ailelerle olan iletişiminin-etkileşiminin, amaçları gerçekleştirmek adına oldukça önemli olduğu söylenebilir. Alınan kararlara katkıda bulunmayı, sorunlara çözüm üretmeyi, diğerleriyle iletişim kurmayı gereksiz gören, kısaca sessiz kalmayı tercih eden öğretmenlerin bu davranışlarına neden olan etkenleri bilmek oldukça önemlidir. Çünkü eğitim-öğretim etkinliklerini düzenleyen ve yürüten işgörenler büyük ölçüde öğretmenlerdir.

Öğretmenler değişen hiçbirşeyin olmayacağını düşünerek olaylar karşısında sessiz kalabilir. Dolayısıyla, okul yönetimi hiçbir sorunun olmadığını, herşeyin yolunda gittiğini düşünebilir. Bu durumda var olan ancak dile getirilmeyen sorunlar zamanla büyüyebilir ve çözülmesi zor bir hal alabilir. Tersinden düşünülecek olursa, okul yönetimi sorunlarla ilgilenmekten kaçınmak adına ya da yönetimde bütün kararları kendisi verebilmek adına işgörenlerin sessiz kalmasını tercih ediyor bunu bir uyum davranışı olarak nitelendiriyor olabilir. Morrison ve Milliken (2004), bir sorunun olduğunu bilen fakat yokmuş gibi davranmak zorunda kalan kişilerin kendilerini uyumsuzluk içerisinde bulacağını ve bu uyumsuzluğun işgücünü düşüren bir stres ve endişeye sebep olacağını dile getirmişlerdir. Buradan yola çıkarak sessiz kalma davranışını tercih eden öğretmenlerin, stres ve endişe içerisinde çalışacağından dolayı eğitim-öğretim etkinliklerini etkili bir şekilde yürütemeyeceği yorumu yapılabilir.

Alanyazın incelendiğinde; örgütsel sessizlik davranışının çeşitli kavramlarla (örgütsel sinizm, işgören performansı, mobing vb.) arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan (Nartgün ve Kartal, 2013; Tayfun ve Çatır, 2013; Kalay, Oğrak, Vedat ve Nişancı 2014), çeşitli kavramların (liderlik tarzı, örgüt kültürü vb.) örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki etkisini konu edinen (Taşkıran, 2010; Çavuşoğlu ve Sevinç 2016), üniversitelerdeki örgütsel sessizliğin irdelendiği (Demir veDemir, 2012; Algin, 2014) araştırmalara rastlamak mümkündür.

Bu araştırma Eskişehir ili merkez ilçelerindeki (Odunpazarı ve Tepebaşı) kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının

a. Okul ortamı,

- b. Duygu,
- c. Sessizliğin kaynağı,
- d. Yönetici,
- e. İzolasyon boyutlarındaki düzeyi nedir?

2. Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasında, cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, mesleki kıdeme, çalıştığı okuldaki görev süresine, sendikaya üye olma durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni: Kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Nicel araştırmalar; belirli bir olay hakkındaki hipotezi desteklemek veya reddetmek amacıyla görüş, tutum, davranış gibi değişkenleri matematiksel olarak ölçmek ve evrene genellemek için yapılır (Özdemir ve Doğruöz, 2020). Bunun yanında araştırma, tarama modeli olan “nedensel karşılaştırma” modeli kullanılarak desenlenmiştir. Tarama modelleriyle; geçmişte ya da halen var olan bir durum var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2015). Nedensel karşılaştırma modeli ise bir ölçüde değişkenler arası neden sonuç ilişkilerini araştıran bir yaklaşımdır. Bu model bir davranış kalıbının olası nedenlerini bu kalıba sahip olanlarla benzer nitelikte olmayanları karşılaştırarak saptamaya çalışır (Balcı, 2013, 264). Araştırmanın kişisel değişkenlerine öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışına ilişkin algıları arasındaki değişkenlik sınaması nedensel karşılaştırma modeli ile sınanmıştır.

Örneklem: Araştırmanın hedef evrenini Eskişehir ili merkez ilçelerine bağlı kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler; örneklemini ise kolay örnekleme tekniğiyle seçkisiz olarak belirlenen 358 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 245’i (%68,4) kadın ve 113’ü (%31,6) erkektir. Katılımcıların demografik özellikleri; yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi ve sendikalı olma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmanın verileri Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. 0-5 arası derecelendirilen beşli likert tipi olan ölçek “okul ortamı”, “duygu”, “sessizliğin kaynağı”, “yönetici”, “izolasyon” olmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçeğin güvenirlik katsayısını $\alpha = .89$ olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin bütününe ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha = .91$ bulunmuştur. Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Formun ilk bölümünde demografik bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” maddeleri yer alacaktır.

Verilerin Analizi: Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılarak yapılmıştır. ANOVA tablosunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunda bu farklılığın hangi iki grup arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı hesaplama tekniklerinden Tukey ve Scheffe testleri kullanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en çok; öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmelerinin, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi desteklediğine, içsel memnuniyetsizliğin endişe ve stresi tetiklediğine, görüşlerin dile getirilmemesinin, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklandığına, okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrının üzerlerinde olumsuz bir etki yarattığına, sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ettiklerine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmenler en az yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmediklerine, güç durumlarda konuşmaktan çok susmayı tercih ettiklerine, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmemenin bütün olay ve durumlar hakkında olduğuna, okul yöneticilerinin performanslarının düşük olmasının öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engellediğine, dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmediklerine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri yönetici alt boyutunda yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre, izolasyon alt boyutunda ise sendikalı olma durumuna göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdemi ilerledikçe yönetici davranışlarına bağlı örgütsel sessizlik davranış düzeyleri azalmaktadır. İzolasyon alt boyutunda sendikaya üye olmayan öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranış düzeyi, sendikaya üye olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Yöneticiler otoriter davranışlar sergilemek yerine örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi desteklemeye, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmelerini sağlamaya dönük öğretmenleri destekleyici tutum ve davranışlar sergilemeli, öğretmenlerin dışlanma korkularını azaltacak önlemler almalıdır.
2. Yöneticilerin yönetim süreçleri, etkili iletişim, liderlik gibi konularda yeterlilikleri geliştirilmelidir.
3. Öğretmenlere içsel memnuniyetsizliklerini, endişe ve streslerini azaltacak bireysel ve örgütsel düzenlemelerle destek sağlanmalıdır.
4. Mesleki kıdemi düşük görece daha genç olan öğretmenlerin sessizlik davranışlarını kırarak; kolektif fikir üretme, kararlara katılma, örgütsel adaleti sağlama gibi konularda destek olunmalıdır.
5. Öğretmenlerin sessizlik davranışları nitel araştırmalarla derinlemesine irdelenebilir.
6. Bu araştırma kamuya bağlı ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Özel öğretim kurumlarında yeni bir alan araştırması yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, sessizlik, örgütsel sessizlik

Kaynakça

- Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 145-162.
- Çavuşoğlu, S., & Sevinç, K. Ö. S. E. (2016). Örgüt kültürünün örgütsel sessizlik davranışına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 115-146.
- Demir, M., ve Demir, Ş. Ş. (2012). Yükseköğretim kurumlarında örgütsel sessizlik: turizm lisans eğitimi kurumları örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 184-199.
- Kalay, F., Oğrak, A., Vedat, B. A. L., ve Nişancı Z. N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Örnek bir uygulama. *Sakarya İktisat Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Nobel.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G., ve Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 12(43), 167-182.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2004). Sound of silence. *Stern Business*, 31-35.
- Nartgün, Ş. S., ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 47-67.
- Özdemir, M., ve Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemaloğlu (Editör), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (ss. 65-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In *Research in personnel and human resources management*. Emerald Group Publishing Limited.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tayfun, A., ve Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114-134.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özel Eğitimde Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Eda Taytak Küçük
MEB

Pelin Taşkın
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Özel eğitim bireylerin farklılık ve çeşitlilik gösteren eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına işaret eden bir kavramdır. Buna göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylere uygun olarak tasarlanmış eğitim programı, özel ilke ve yöntemlerle, özel olarak yetiştirilmiş eğitim işgörenleri aracılığıyla özel eğitim ihtiyacı olan her bireye özgü biçimde sunulur. Özel eğitime ihtiyaç duyan bir çocuğun eğitimden en verimli biçimde faydalanması için anne ve babanın çocuğun eğitimine aktif olarak katılmaları ve bu eğitimi evde desteklemeleri gerekir. Özel gereksinimli çocuğun ebeveynlerinin kapsamlı bir şekilde eğitime katılım sağlaması yasalar ve diğer hukuki düzenlemelerle zorunlu kılınmıştır. Türkiye’de de özel eğitimde aile katılımının gerekliliği yasal düzenlemelerle kabul edilmiştir. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’de özel eğitim amaç ve ilkeleri bölümünde “Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca KHK’nın tanılama-değerlendirme- yerleştirme bölümünde “Tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanır” ifadesi bulunmaktadır. Öte yandan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği özel eğitimin temel ilkeleri bölümünde “Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması esas alınır” ifadesi yer almaktadır (m.5).

Ailelerin eğitime katılım düzeylerine okul yönetiminin ve öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili yaptığı uygulamaların büyük etki ettiği ileri sürülmektedir (Newman, 2005). Buna göre okul yöneticilerinin özel eğitimde kapsayıcı bir okul kültürü oluşturabilmeleri, liderlik ve hak savunuculuğu konusunda bilinçli olmaları ve erişilebilir olmaları gerekir (Sider, Maich ve Morvan, 2017). Özel eğitimde kapsayıcı bir okul kültürünün okullarda okul yöneticilerinin aktif mevcudiyetleri ve öğrenciler, öğretmenler, destek personeli ve velilerin süregelen destekleriyle mümkündür. Bu doğrultuda okul yöneticileri, öğrencilerin gelişimlerini denetlemeli, okul aile işbirliği toplantılarını koordine etmeli ve velilerle etkili bir şekilde iletişim kurmalıdır (Cobb, 2015). Okul yöneticilerinin özel eğitimde aile katılımını desteklemek üzere yapabilecekleri konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Cobb’un (2015) yaptığı araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri özel eğitimde aile katılımını desteklemek için çeşitli davranışlar sergilemektedir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar ortak olma (partner), yorumcu olma (interpreter) ve organize edici (organiser) olma üzere üç boyutta incelenebilir.

Bu araştırmanın problemi özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir sorusudur ve araştırmanın amacı, özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın alt amaçları okul yöneticilerinin,

1. özel eğitimde aile katılımını kendileri, öğrenciler, veliler ve öğretmenler açısından nasıl değerlendirdiklerini,
2. lider olarak kendilerini okullarında yürütülen aile katılımı çalışmalarının neresinde gördüklerini
3. Okullarında düzenledikleri
 - a) aile katılımı çalışmalarının neler olduğunun,
 - b) aile katılımı çalışmalarına velilerin katılım düzeylerine ilişkin görüşlerini,
 - c) aile katılımı çalışmalarına velilerin katılmama gerekçelerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin,
 - d) aile katılımı çalışmalarına velileri katılmaya teşvik etme amacıyla hangi uygulamaların yapıldığının,
 - e) aile katılımı çalışmalarının amacına ulaşıp ulaşmadığına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) araştırma deseniyle yürütülmüştür. Fenomenolojik yaklaşımın ele alınan konu ile ilgili bireysel deneyimlere önem vermesi, bireyin konu ile ilgili algılarının ve söz konusu konuya yüklediği anlamların

araştırılmasına, genelleme yapmadan olguları açıklamaya ve analiz etmeye olanak sağlaması gibi nedenlerle araştırmada, fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ilinin Seferihisar ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarının özel eğitim sınıflarının bulunduğu okullarda yöneticilik yapan 8 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken öncelikle İzmir ili Seferihisar ilçesinde özel eğitim sınıfı bulunan kamu okullarının listesi yapılmış ve bu okulların yöneticileri aranarak araştırmanın amacı açıklanmış, araştırmaya gönüllü olup olmayacakları sorulmuş ve gönüllü olanlarla kendileri için uygun olan tarihte randevu alınmıştır. Belirlenen tarihlerde araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul yöneticileriyle öncelikle etik kurallar ve araştırma hakkında bilgi verilerek yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada toplanan veriler, araştırmada özel eğitimde ailelerin katılımıyla ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlandığından betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Betimsel analiz, bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda görüşmelerden elde edilen ham veriler kodlanmış, birbiriyle yakın anlam içeren veriler belirli bir kavram çerçevesinde bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Verilerin doğrudan alıntıları yapılırken gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Bulguların yorumlanma aşamasında, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin açıklanmasına ve farklı olgular arasında karşılaştırma yapılmasına özen gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre ailelerin aile katılım düzeyleri yetersizdir. Bu yetersizlik en çok velilerin psikolojik durumları, çocuklarının engel türü ve düzeyi, çalışmalara karşı isteksizlik, eğitim seviyeleri, sahip oldukları çocuk sayısı gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca aile katılım çalışmaları Covid- 19 salgınından olumsuz etkilenmiştir. Elde edilen bu veriler ışığında hizmet içi eğitimlerde okul yöneticilerinin aile katılımı ve aile eğitimi konularında bilgilencmeleri sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: özel eğitimde aile katılımı, okul yöneticilerinin rolü, aile katılımında engeller

Kaynakça

- Al-Dababneh, K. A. (2018). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: Parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 615–630.
- Arnold, D., Zeljo, A., Doctoroff, G. & Ortiz, C. (2008). Parent Involvement in preschool: predictors of involvement to preliterate development. *School Psychology Review*, 37(1), 74–90.
- Bağatur, J. I. (2016). *Sorularla özel eğitim hukuku*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bağatur, J. I. (2021). *Özel öğretimde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkının ihlalinin kaynaklanan hukuki sorumluluk*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011, *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234.
- Newman, L. (2005). *Family involvement in the educational development of youth with disabilities*. California: Ideas That Work.
- Sider, S., Maich, K. & Morvan, J. (2017). School principals and students with special education needs, *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-31.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Disipline Konu Olan Öğrenci Davranışları ile Bu Davranışlara Yönelik Yaptırımların Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri

Ayşe Altaş Girgiç
MEB

Problem Durumu

Okullarda her yıl disipline sevk edilen öğrenci sayısı hızla artmaktadır. Disipline konu olan öğrenci davranışlarına baktığımızda, en yaygın sorunun sınıfta ders esnasında gürültü ve ders akışını bozan eylemler, geç kalma ve akran zorbalığı olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar (Sura karta, Presatyarini, Hikmat, Thoyibi 2021; Servos. 2014) disiplini bozan eylemlere uygulanan yaptırımların, okuldan uzaklaştırma gibi dışlayıcı olması durumunda; bireyin bundan uzun vadede akademik olarak da olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Okul disiplin yaptırımlarının öğrenciler üzerinde sağlıksız eşitsizliklere yol açtığı, öğrencilerin hayatını riske attığı ve önemli eğitim fırsatlarından mahrum ettiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın amacı okullarda disipline konu olan öğrenci davranışlarını ve bu davranışlara uygulanan yaptırımları incelemektir.

Okullarda yaşanan disiplin olayları giderek artan bir öneme sahiptir .Okul, bireyin kurallara uyması ve kuralları içselleştirebilmesi için önemli bir işleve sahiptir. Bu okuldan beklenen görevlerden biridir. Okulda kazanılan bu deneyimler bireyin yetişkin yaşamında da toplumla uyumlu bir şekilde yaşamını sürdürmesinde belirleyici rol oynamaktadır.(Gonzales, Etow, De La Vega; 2019) Okullarda her zaman disiplin sorunlarının var olduğu ve bundan sonra da var olacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Okulun, bu davranışlar karşısında göstermiş olduğu tutum ve yaklaşımlar, öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal hayatını nasıl şekillendirdiğini de önemli ölçüde etkileyecektir.

Sonuç olarak disiplin sorunlarını tespit etmek, anlamak bu sorunların kaynağına inmek ve bunlara uygun stratejiler geliştirmek gerekir. Böylece hem öğrencinin kendini gerçekleştirmesi ve hem de okulun etkili okul olma hedefine ulaşması sağlanabilir. Tüm öğrencilerin eğitim- öğretim aktivitelerinden eşit şekilde yararlanabilmesi için okulda disipline ihtiyaç vardır.

397

Amaç

Bu araştırmanın amacı Ankara İli büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde yer alan dokuz ilçede bulunan liselerde görev yapan müdür ve öğretmenlerinin okullarında Disipline Konu olan Öğrenci Davranışları ile Bu Davranışlara Yönelik Yaptırımların Öğrenciler Üzerindeki Etkilerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Okul Müdürü ve öğretmen görüşlerine göre;

1. Disipline konu olan öğrenci davranışları nelerdir?
2. Disipline konu olan öğrenci davranışlarına okul yönetimi tarafından uygulanan yaptırımlar nelerdir?
3. Öğrencilere uygulanan yaptırımların öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Disipline konu olan öğrenci davranışları okuldaki eğitim-öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?
5. Disipline konu olan öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik olası destek stratejileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırmada okul müdürü ve öğretmenlerin okullarında disipline konu olan öğrenci davranışları ile bu davranışlara yönelik yaptırımların öğrenciler üzerindeki etkilerini ilişkin görüşlerini belirlemek hedeflendiğinden bu amaca uygun olan betimsel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar: Bu çalışmada, Ankara İli büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde yer alan dokuz ilçede bulunan liselerde görev yapan müdür ve öğretmenlerinin okullarında disipline konu olan öğrenci davranışları ile bu davranışlara yönelik yaptırımların öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın

çalışma grubu Ankara ili içerisinde yer alan dokuz ilçede Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde görev yapan 18 okul müdürü ve 16 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve onüç soru içeren veri toplama aracı ile toplanmıştır. Görüşme formunda disipline konu olan davranışlar, bunlara uygulanan yaptırımlar ve bu yaptırımların diğer öğrencileri ve öğretmenleri nasıl etkilediğine dair deneyimlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi: Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde NVIVO programı kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde tematik analiz tekniği kullanılacaktır. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir (Boyatzis, 1998). Nitel verilerin sayısallaştırılmasına ve frekans tabloları şeklinde sunulmasına da olanak sağlayan içerik analizi tekniğine alternatif olarak tematik analiz, nitel verilerden oluşacak temalara odaklanmaktadır. Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak frekans (sıklık) yerine toplanan nitel verilerden ortaya çıkacak temaların çeşitliliği dikkate alındığından tematik analiz tekniği tercih edilmiştir. Tematik analiz uygulamasında Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen 6 aşamalı analiz süreci takip edilecektir. Bu aşamalar şu şekildedir: 1. Araştırmacının verilere aşina olması 2. İlk kodların oluşturulması 3. Temaların aranması 4. Temaların gözden geçirilmesi 5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması 6. Konuların hazırlanması.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre farklı okul türlerinde disipline konu olan davranışların değişiklik göstereceği beklenmektedir. Benzer şekilde okul müdürü, disiplinden sorumlu öğretmenler ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında da farklılıklar olacağı beklenmektedir. Disiplin yaptırımı uygulanan öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilenmemesi için okul tarafından sunulan rehberlik hizmetlerin kalitesinin artırılması gerekir. Aile ile işbirliği yapılarak destek stratejileri geliştirmelidir. Araştırma verilerine ve bulgularına dayalı olarak özellikle okuldan uzaklaştırma yaptırımı alan öğrencilerin, daha sonraki dönemlerde akademik ve sosyal gelişimlerinin izlenerek örgün eğitim dışına çıkmalarının engellenmesi ve okulların disipline yönelik politikalarını gözden geçirerek önleme ve geliştirme faaliyetlerinde bulunmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: okullarda disiplin, öğrenci, olumsuz öğrenci davranışları, Okul. disiplin cezaları

Kaynakça

- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları (Denizli ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi] Denizli Pamukkale Üniversitesi. (<http://acikerisim.pau.edu.tr/>)
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp0630a
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. & Pehlivan, F. (2020). Devlet ortaokulu ve liselerinde yaşanan disiplin problemleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 166-197. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.583537>
- Gonzales, T., Etow, A., & De La Vega, C. (2019). Health equity, school discipline reform and restorative justice. *The Journal of Law, Medicine and Ethics*, 47, 47-52.
- Prasetyarini, A., Hikmat, M.H., Thoyibi, M. (2021). Strategies to cope with student's discipline problems in senior high school. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education*, 3:40-47. doi: 10.23917/ijdae.v3i1.9474.
- Servos, C.M. (2014). *Yol ayrımında sosyal politikalar*. Cilt 29. Sayı 5 384-387. doi: [1177/0268580914544429](https://doi.org/10.1177/0268580914544429)
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım: Onarıcı disiplin*, Ankara: Ekinoks Yayınları.

Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim ve Öğrenim Faaliyetlerinde Kullanımını Yordayan Faktörler: ICILS 2013'ün Okul Düzeyinde Bir Analizi

Sevil Esmâ Tunç
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

2019'un son aylarında başlayan ve 2020 boyunca tüm dünyayı etkisi altında alan Covid-19 salgını neredeyse tüm kurumları ve her sektörünü etkilemiştir. COVID-19 salgını, birçok kuruluşu önemli bir dönüşüm geçirmeye, iş süreçlerinin temel unsurlarını yeniden düşünmeye, değişen yönergeler ve yeni prosedürlere bağlı kalarak işlemleri sürdürmek için teknolojiye dayanarak zorlanmaya zorlamıştır (Chick vd., 2020; Teräs vd., 2020).

Salgın, sosyal mesafe önlemleri kapsamında çok kısa sürede kapanan yüzbinlerce okul ile eğitim ve öğretim faaliyetlerini de etkilemiştir. Eğitim kurumları bu süreçte planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında zorluklarla karşılaşmıştır. Küresel salgın, aynı zamanda ülkelerin, eğitimin sunum şeklini güncelleyip yükseltmesi ve dikkatini gelişen teknolojilere vermesi için de fırsat yaratmıştır (Toquero, 2020). UNESCO (2020), 6 Nisan 2020'de 188 ülkeden, tüm eğitim seviyelerine kayıtlı öğrencilerin %91.3'ünün, 1.576.021.818 öğrencinin, Covid-19 nedeniyle okullarının kapanmasından etkilendiğini raporlamıştır. Okulların kapanması nedeniyle eğitim faaliyetleri dijital platformlar vasıtasıyla, okul dışında, evde gerçekleşmeye başlamıştır. Ancak uzaktan eğitimde normal programın sürdürülebilmesi için evde bilgisayar ve diğer bilişim teknolojilerinin uygun olması gerekmektedir. Bunun için yeterli eğitim teknolojilerine ihtiyaç vardır (Balci, 2020). Fakat teknolojiye erişim verimli bir dijital öğrenme için gerekli olsa da yeterli değildir. Bunun için okul idaresi, öğretmenler ve öğrenciler bilgisayar ve bilgi teknolojileri ile ilgili gerekli yetkinliklere sahip olmalıdırlar.

Salgın sırasında, uzaktan öğrenme eğitim için bir cankurtaran haline gelmiştir, fakat dijital teknolojilerin sunduğu fırsatlar kriz sırasında geçici bir çözüm olmanın çok ötesine geçmektedir. Covid-19'un, öngörülebilir gelecek için ekonomi, arkadaşlıkları sürdürme, sağlıkla ilgili teşhisler, iş süreçleri, hükümetle etkileşim gibi insan faaliyetlerinde kalıcı olarak dijital teknolojilerin kullanımını normalleştirilmesi konusundaki tartışmalar akademik çevrelerde devam etmektedir (Dwivedi vd., 2020).

Son kırk yılda bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşamımız, işimiz ve sosyal etkileşimlerimiz üzerinde derin bir etkisi olmuştur. Dijital bir dünyada, bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağını bilmek ve bu tür teknolojilere erişim, topluma etkin bir şekilde katılmak için giderek daha önemli hale gelmektedir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement), ICILS'i günümüzün kritik önem taşıyan bir sorusuna yanıt vermek için tasarlanmıştır: Öğrenciler dijital bir dünyada eğitim görmek, çalışmak ve yaşamak için ne kadar iyi hazırlanıyor? Birçok ülke, okulları bilgi ve iletişim teknolojileri ile donatmak için önemli yatırımlar yapmıştır, ancak şu ana kadar bu teknolojilerin etkinliği ve kullanımı hakkında bilinenler kısıtlıdır. Bazı ülkelerde, öğrencilerden öğrenmede bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları istenir ve öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına aşina olduklarına dair ortak bir varsayım vardır ki bu mutlak doğru değildir. Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Okuryazarlığı Çalışması (ICILS), öğrencilerin bilgi ve teknoloji okuryazarlığının temel alanlarındaki bilgi ve becerilerine kısmen ışık tutmaktadır. (Fraillon vd., 2014) Pek çok ülkedeki politika yapıcılar tarafından da kabul edildiği üzere, ICILS, öğrencileri dijital teknolojiyi tüm biçimleriyle kullanmaya hazırlamanın gelecekteki ekonomik ve sosyal faydaları güvence altına aldığı öncülüne dayanmaktadır (Fraillon vd., 2019).

ICILS 2013 öncü bir çalışmadır çünkü öğrencilerin dijital çağda bilgi ve iletişim okuryazarlığı edinmesine ve okullardaki bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme ortamına odaklanan ilk uluslararası karşılaştırmalı değerlendirmedir. Dünya çapında 21 katılımcı eğitim sisteminden, 3.300'den fazla okulda, sekizinci sınıfa giden 60.000 öğrenciye uygulanmıştır. Özgün ve bilgisayar tabanlı olarak, ülke içinde ve ülkeler arasında öğrenci bilgi ve iletişim okuryazarlığı sonuçlarını incelemiş, öğrenci özellikleri ve okul bağlamları gibi diğer faktörlerin bilgi ve iletişim teknolojileri başarısındaki farklılıkları ne ölçüde etkilediğini araştırmıştır (Fraillon vd., 2014). ICILS 2018'de, ICILS 2013'te olduğu gibi, dinamik bir bilgi toplumunda başarılı olmak için öğrencilerin ihtiyaç duyduğu temel bilgi, beceri ve kavrama ile ilgilenir ve eğitimciler, araştırmacılar ve politika yapıcılar tarafından kullanılacak değerli veriler toplar. ICILS 2018, ICILS 2013'ten sonra yapılan ikinci döngüdür (Fraillon vd., 2019). Türkiye ilk döngü olan ICILS 2013'e katılmışken, ICILS 2018'e katılmamıştır. Bu araştırmanın problemi, Türkiye'de bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ve öğrenim faaliyetlerinde kullanımını yordayan faktörlerin neler olduğudur.

Yöntem

Bu çalışmada nicel bir yaklaşım kullanılacaktır. Veri kaynağı olarak okul müdürünün cevapladığı okulun genel durumu, bilgi ve iletişim teknolojilerine dair durumu hakkında sorularla beraber, okul müdürünün okulda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına dair görüş ve yaklaşımlarını içeren ICILS 2013 okul müdürü anketi kullanılacaktır. Türkiye’de bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ve öğrenim faaliyetlerinde kullanımını yordayan faktörlerin neler olduğu çoklu doğrusal regresyon kullanılarak incelenecektir. ICILS 2013 okul müdürü anket verileri kullanılarak ikincil veri analizi yapılacaktır. Bu çalışmada çoklu doğrusal regresyon analizi için SPSS yazılımı kullanılacaktır. Bu çalışmanın evreni 2013 yılında Türkiye’deki tüm ilkokul müdürleridir. ICILS 2013’te Türkiye’de iki okul türü ve yedi bölgeden oluşan sekiz tabakadan, tabakalı örnekleme yoluyla 144 devlet okulu, 6 özel okul olmak üzere, toplam 150 okul seçilmiştir. Tüm Türkiye genelinden seçilen 150 okullardaki okul müdürleri bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır (Tat & Doğan, 2018). Bu çalışma kapsamında, IEA’nın açık veri tabanından ulaşılan ICILS 2013 okul müdürü anketinin verileri kullanılacaktır (IEA, 2020).

Bu çalışma kapsamındaki bağımsız değişken "bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ve öğrenim faaliyetlerinde kullanımı (P_ICTLRN)"dır. Bağımlı değişkenler ise şunlardır:

1. Okuldaki öğrenci sayısı (Okul büyüklüğü) (P_NUMSTD)
2. Özel okul göstergesi (*indicator*) (P_PRIV)
3. Eğitim çıktıları için bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma hakkında görüş (P_VWICT)
4. Öğretmenlerden bilgisayar teknolojilerinin kullanılması beklentisi (P_EXPLRN)
5. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını kolaylaştırmak için öncelikler- Donanım (P_PRIORH)
6. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını kolaylaştırmak için öncelikler- Destek (P_PRIORS)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verileri henüz analiz aşamasındadır. Okuldaki öğrenci sayısının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ve öğrenim faaliyetlerinde kullanımını negatif yönde yordayacağı beklenmektedir. Bununla beraber özel okul olmanın, eğitim çıktıları için bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma hakkındaki görüşün, öğretmenlerden bilgisayar teknolojilerinin kullanılması beklentisinin ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını kolaylaştırmak için önceliklerin (hem donanım hem de destek değişkenleri için) bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ve öğrenim faaliyetlerinde kullanımını pozitif yönde yordayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar ve iletişim teknolojileri, ICILS, okul müdürleri

Kaynakça

- Balci, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75–85.
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Surgical Education*, 77(4).
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., ..., & Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy study 2018 international report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA international computer and information literacy study international report*. Australian Council for Educational Research (ACER).
- Tat, O., & Doğan, N. (2018). Uluslararası bilgisayar ve bilgi teknolojileri okuryazarlığı testinin madde-birey dağılımı ve değişen madde fonksiyonu yönünden incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3).

- Teräs, M., Suoranta, J., & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 education and education technology “solutionism”: A seller’s market. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 863–878.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4).
- UNESCO. (2020). *Global Monitoring of School Closures caused by COVID-19*.

Milli Eğitim Bakanlığı Yöneticilerinin İş Yaşamındaki Statü Kaybının Nedenleri Ve Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Şakir Çinkır
Ankara Üniversitesi

Mustafa Göksel Köroğlu
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Örgütler amaçlarına ulaşmak için çalışanlarının bilgi-beceri ve yetkinliklerine gereksinim duyarlar, çalışanlar da başta ücret olmak üzere birtakım gereksinimlerini karşılamak için örgütlere ihtiyaç duyarlar. Kısacası örgüt ve çalışanlar kendi hedeflerine ulaşmak için birbirlerini kullanırlar. Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli sayı ve nitelikte işgörene ihtiyaç duyarlar. Yeterli sayı ve nitelikte işgören bulmak ise her zaman kolay olmayabilir. Böyle durumlarda örgütler mevcut işgücünü etkin ve verimli kullanmak durumundadır. Örgütler açısından istenmeyen durumlardan biri, işgücü devrinin yüksek olmasıdır. İşgücü devri ile bir yandan örgütler ellerindeki nitelikli işgücünü kaybederken, bunun sonucu olarak örgütsel hedeflerine ulaşmaktan uzaklaşabilirler. Eğitim hizmeti üreten Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütü, özellikle idari hizmetler sınıfındaki görevli personel arasına işgücü devrinin yüksek olduğu kamu kurumlarının başında gelmektedir. Her Bakan değişikliğinde, yönetim pozisyonlarındaki birçok yöneticinin görev yeri değişmektedir. Politik amaçlarla yapılan değişikliklerin kurum ve çalışanlar açısından bireysel ve örgütsel hedeflerden uzaklaşma, verimsizlik, performans düşüklüğü, iş doyumu ve motivasyon eksikliği, değersiz hissetme gibi olumsuz sonuçlarının olduğu söylenebilir. Tüm bunlar sonuçlar ise örgütün sahip olduğu insan kaynağının etkililik ve verimliliğinin düşmesi anlamına gelmektedir.

Kamu veya özel sektör fark etmeksizin hemen her örgütün sahip olduğu en önemli kaynak, insan kaynağıdır. İnsan kaynağının nitelikli olması, örgütün etkililiğini garanti ederken; değişken çevresel koşullarda varlığını sürdürmesi de insan kaynağının niteliğine bağlıdır (Barney ve Wirght, 1998, s.31-32; Mohammed vd., 2013, s.129). Bu durum örgütlerde; işe uygun personelin seçimi, geliştirilmesi, kariyer süreçlerindeki gelişimi ve sonuç olarak işten çıkışını kapsayan bir sürecin en iyi şekilde yönetilmesini gerekli kılmaktadır. İnsan kaynakları yönetiminde uygun personelin işe alımı kadar önemli olan diğer bir süreç de personelin sürekli izlenmesi ve performansının sürekli değerlendirilmesidir (Rao, 2014, s.18-20). Bu tür bir izleme ve değerlendirme süreci, örgütsel etkililiğin düşmesini önlemek kadar personelin mesleki ve kişisel gelişimini sürekli kılmak adına da önemlidir (Ahmed, 1999, s.543-544). Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta bu performans değerlendirme sisteminin içsel ve dışsal öğeleri bir arada içeren bir motivasyon aracı olarak organize edilebilmesidir.

Örgütte başarılı personelin ödüllendirilmesi ve bu ödülün kişinin içsel motivasyonunu da artıracak türden bir ödül olması, etkili bir insan kaynakları yönetimi için önemli bir araç olarak nitelendirilebilir. Özellikle örgüt tarafından sunulan kariyer basamakları, çalışanlar için önde gelen motivasyon araçlarından biri olmaktadır. (Hossain, Abdullah ve Farhana, 2012, s.49-50; Moon, Lee ve Lim, 2010, s.512). Bu kapsamda çalışanların gösterdiği başarıların tespit edilerek onlara kariyer basamaklarında ilerleme olanağı sunulması, diğer bir deyişle işlevsel bir terfi sistemi oluşturulması, etkili bir performans yönetimi ve kariyer sisteminin kurulduğu şeklinde algılanabilmektedir. Ancak böyle bir sistem içinde performansını artırmayan veya performansı düşen çalışanlar için nasıl bir uygulamaya gidileceği sorusu gündeme gelmektedir (Podsakoff, Todor ve Skov, 1982, s.810-811). Bunun cevabı bu kişilerin kariyer basamaklarında ilerleme olanaklarından yoksun bırakılması olabilmektedir. Bazı durumlarda ise kişilerin işten çıkarılmasına varan bir süreç devreye girebilmektedir. Örgütteki ödül ve ceza sistemine bağlı olarak değişebilecek bu uygulamalardan biri de kişinin kariyer basamaklarında geriye gitmesi anlamına gelen uygulamalardır (Cappelli ve Conyon, 2018, s.98; Daley, 1993, s.202). Bu çerçevede insan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetme sürecinde çalışanların statülerini yükseltmenin yanı sıra kullanılabilecek araçlardan biri de statülerini düşürmek olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın genel amacı, 652 sayılı KHK ile dönüştürülen Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun kapsamında Bakanlığın ilgili birimlerinde statü kaybına maruz bırakılan bürokratların bu sürecin neden ve sonuçlarına yönelik görüşlerinin ortaya konmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda statü kaybına uğrayan katılımcıların görüşleri çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Millî Eğitim Bakanlığı Merkez örgütünde statü kaybı yaşayan yöneticilerin;

1. Statü kaybına neden olan başlıca anlayış ve uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Statü kaybının olası nedenleri ve sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Statü kaybının kurum, iş yaşamı, sosyal hayatları ve aile yaşamları üzerine olası etkileri nelerdir?

4. Statü kaybının yaşanmamasına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni: Milli Eğitim Bakanlığı'nda yöneticilerin statü kaybına uğramalarının nedenleri ve sonuçları ile bunların iş ve sosyal yaşamına etkisinin ne olduğunun irdelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desetlenmiştir. cevap arayan bir yöntemdir. Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nda statü kaybına uğrayan personelin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkarak statü kaybına hangi sebeplerle uğradıkları, yaşadıkları statü kayıplarının iş yaşamına etkileri, mevcut durumlarıyla ve yaşadıkları ile ilgili tespitleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak ve katılımcıların belirttikleri görüşlerden hareketle belirtilen kavramların anlam yelpazesine dikkatleri çekmek için olgubilim deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma; olayların ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak tanımlanır (Saban, 2007, ss.17-469; Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss.39-70).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu 652 sayılı KHK ile statü kaybına uğrayan genel idare hizmetleri sınıfında bulunan farklı unvanlarda (Genel müdür, Genel müdür yardımcısı, Daire Başkanı, Bakanlık Müşaviri, Şube müdürü, eğitim müşaviri, İl milli eğitim müdürü) toplam 15 yöneticiden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kriter örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından "Milli Eğitim Bakanlığı Yöneticilerinin İş Yaşamındaki Statü Kaybının Nedenleri ve Sonuçlarına İlişkin Görüşleri" isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun son şekli alınan uzman görüşlerinin sonrasında verilmiştir. Statü kaybına uğrayan Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileri ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiş ve her görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde katılımcı görüşleri ve bunlara dayalı oluşturulan temalar (kategoriler) arasındaki güvenirliliğin belirlenmesi amacıyla nitel verilerin analizinde sıklıkla kullanılan Miles & Huberman (1994) güvenirlilik formülü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği} (64)}{\text{Görüş Birliği} (64) + \text{Görüş Ayrılığı} (8)}$) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği oranı %89 olarak tespit edilmiştir. Görüş birliği oranı belirlendikten sonra danışman öğretim üyesi ve bir uzman ile birlikte görüşler ve ana kategoriler üzerinde yeniden değerlendirme yapılarak nitel bulgulara son şekli verilmiştir. Araştırma bulgularının iç-güvenirliliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla statü kaybına maruz bırakılan personelin görüşlerinden sıkça alıntılar yapılarak raporlaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Statü Kaybına Neden Olan Başlıca Anlayış ve Uygulamalar

Siyasi kararlar: Bu kapsamda statü kaybına yol açan kararlara yönetimin sebep olduğu, yöneticilerin kendilerine siyasi olarak yakın görmedikleri kişilerle çalışmak istemedikleri ve şahsi kararların bu süreçte rol oynadığı belirlenmiştir.

Görüş farklılığı: Bu kapsamda statü kaybına karar veren yöneticilerin kendileri ile aynı fikirde olmayan veya kendilerine karşı çıkan kişileri statü kaybına uğratma eğiliminde oldukları ortaya konmuştur.

Liyakatsiz kişilerin yükseltilmesi: Bu durum; işin gerektirdiği niteliklere sahip olmayan veya kurum içinde deneyimi olmayan kişilerin yöneticilik kadrolarına getirilmesi gibi uygulamalara dayalı olarak açıklanmıştır.

Statü Kaybının Kurum, İş Yaşamı, Sosyal Yaşam ve Aile Yaşamı Üzerindeki Olası Etkileri

Bireysel etkiler: Haksızlığa uğrama, kırgınlık/küskünlük, boşluğa düşme, itibarsızlaştırma, psikolojik yıpranma, mesleki gelişime vakit ayırma, maddi kayıplar ve hırs yapma

Kurumsal etkiler: Yabancılaşmaya yol açması, güvensizlik oluşturması, kaynak israfı, entropi ve MEB'in itibarsızlaştırılmasına sebebiyet vermesi

Sosyal etkiler: Sosyal çevrenin gözünden düşme, sosyal çevrede hayal kırıklığına neden olma, sosyal gruplardan kopma, sosyal ilişkilerin devam etmesi, sevenlere vakit ayırma.

Öneriler

MEB düzeyinde: Liyakate göre atama, insan kaynağını değerlendirme, yeniden yapılandırma, istikrarlı politika geliştirme, farklı gruplarla işbirliği yapma ve makamların yetkilerini sınırlandırma.

Yasal düzeyde: Statü güvencesi sağlama, görev tanımı belirleme, atama-yükseltme kriterleri getirme, uygulamacıları değil bürokratları değiştirme ve meslek kanunu çıkarma

Anahtar Kelimeler: Demotion, Ministry of National Education, Decree law No.652, merit

Kaynakça

- Ackerman, M. S., & McDonald, D. W. (2000). Collaborative support for informal information in collective memory systems. *Information Systems Frontiers*, 2(3-4), 333-347.
- Ahmed, S. (1999). The emerging measure of effectiveness for human resource management: An exploratory study with performance appraisal. *Journal of Management Development*, 18(6), 543-556.
- Akgün, A. E., Keskin, H. & Byrne, J. (2012). The role of organizational emotional memory on declarative and procedural memory and firm innovativeness. *Journal of Product Innovation Management*, 29(3), 432-451.
- Alvarado, L. A. (2010). Dispelling the meritocracy myth: Lessons for higher education and student affairs educators. *The Vermont Connection*, 31(1), 10-20.
- Angle, H. L. ve Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1) 1-14.
- Argyris, C. ve Schön, D. A. (1978) *Organizational learning*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub.
- Armeli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P. ve Lynch, P. (1998). Perceived organizational support and police performance: the moderating influence of socioemotional needs. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 288-297.
- Baddeley, A. (2014). *Essentials of human memory*. (Classic Edition). New York, USA: Psychology Press.
- Barney, J. B. ve Wright, P. M. (1998). On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage. *Human Resources Management*, 37(1), 31-46.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetişel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bhattacharya, R., Devinney, T. M. ve Pillutla, M. M. (1998). A formal model of trust based on outcomes. *Academy of Management Review*, 23(3), 459-472.
- Blakely, G. L., Andrews, M. C. & Moorman, R. H. (2005). The moderating effects of equity sensitivity on the relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors. *Journal of Business and Psychology*, 20(2), 259-273.
- Brown, A. D. (1998). *Organizational culture*. (2nd Edition). FT, Prentice Hall.
- Cappelli, P. & Conyon, M. J. (2018). What do performance appraisals do? *ILR Review*, 71(1), 88-116.
- Li, P. P., Bai, Y. & Xi, Y. (2012). The contextual antecedents of organizational trust: A multidimensional cross-level analysis. *Management and Organization Review*, 8(2), 371-396.
- Moon, C., Lee, J., & Lim, S. (2010). A performance appraisal and promotion ranking system based on fuzzy logic: An implementation case in military organizations. *Applied Soft Computing*, 10(2), 512-519.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Gerçekleştirilen Yaz Okullarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Galip Öner

Erciyes Üniversitesi

Ömer Binekci

MEB

Problem Durumu

Ülkemizdeki özel yetenekli öğrenciler, ilkokulda öğrenimine devam ikinci ve dördüncü sınıflar arasından özgün yöntemlerle seçilerek okul dışı zamanlarda bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) ortaöğretim son sınıfa kadar farklı bir programla öğrenimlerine devam etmektedir. Türk eğitim sisteminde bütün öğrenciler aynı eğitim programından istifade etmektedir. Ancak üstün ve özel yetenekli öğrencilerin bilimsel ve sanatsal bağlamda desteklenmesi amacıyla Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı BİLSEM'ler kurulmuştur. MEB'in bünyesindeki diğer kurumlardan daha özerk bir yapıya sahip bu kurumlar ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine aynı kurumda özgün müfredatla eğitim vermektedir (MEB, 2016). Bilim ve Sanat Merkezleri MEB'e bağlı diğer eğitim kurumlarına alternatif yapıya sahip değildir. Bu nedenle BİLSEM'leri genel anlamda eğitim öğretimi destekleyici niteliğe sahip kurumlar olarak ifade etmek mümkündür (Güneş, 2018). Kul'un (2021) araştırma sonuçlarına göre Covid-19 salgınının eğitim öğretim açısından etkisi büyüktür. Bu nedenle öğrenme kayıplarının çeşitli analizler yapılarak tespit edilmesi ve bu öğrenme kayıplarının sistematik programlarla telafi edilmesi eğitim sürekliliği açısından önemlidir. Dolayısıyla hâlihazırda sadece özel yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilere eğitim veren BİLSEM'lerde 2021-2022 eğitim-öğretim yılından itibaren yaz okullarının açılmasına karar vermiştir. Yaz okullarındaki dersler atölye olarak isimlendirilmiştir ve 40 dakika olan bu dersler hafta içi ve cumartesi olmak üzere günde 2 saat, haftada 8 saat şeklinde düzenlenmiştir. Yaz okullarında açılan derslerin süresi ise 4 hafta olarak belirlenmiştir. BİLSEM'lerde açılan yaz okulları öğrencilerin özel yetenekli olma durumuna bakılmaksızın ilkokul ikinci sınıftan ortaöğretim son sınıfa kadar tüm kademe öğrencileri kapsamaktadır. Yaz okullarında Yenilikçi Tarih, Düşünme Eğitimi, Yenilenebilir Enerji, Bilimsel Araştırma Teknikleri, Erdem, Robotik, Müzik, Görsel Sanatlar, Tasarım ve İnovasyon, Yaratıcı Yazarlık, Akıl Oyunları, Havacılık ve Uzay, Elektronik gibi atölyeler açılmıştır. Bakanlık tarafından bu atölyelerin her biri için eğitim kademesine göre çeşitli etkinlikleri içeren bir program kitapçığı da hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Kademe düzeyine göre değişmekle birlikte düşünme eğitimi, yenilikçi tarih gibi atölyeleri sosyal bilgiler öğretmenleri vermektedirler. Bu bağlamda araştırmanın amacı bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaz okullarında açılan atölyelere ilişkin görüş ve uygulamalarını tespit etmek ve aynı zamanda atölyelere katılan öğrencilerin yaz okuluna ilişkin düşüncelerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında bilim ve sanat merkezlerinde ilk kez açılan yaz okullarına ilişkin bu kurumlarda atölye (yaz okulu) açan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve açılan atölyelerde ders gören öğrencilerin BİLSEM yaz okullarına dair görüşleri incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve yaz okullarında ders gören öğrencilerin görüşleri belirlenmeye çalışılırken nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma deseni, araştırılan konunun kendi içinde tutarlı olmasına ve belli bir amaca uygun gerçekleştirilebilmesi için araştırmacılara rehberlik eder (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda amaç insanların tümünün yapmış olduğu iş ve eylemlerinde, değerlerinin, algılarının yine insanların bakış açısıyla ortaya koyma çabasıdır. Ama nitel araştırmalarda bu çaba ortaya konurken araştırmacılar, sosyal mekâna dâhil olarak araştırılan nesne ile aynı paydaşta bulunur ve araştırmaya çalışılan konu kadar araştırmaya dâhil olanlar ve araştırmacı birbirlerinden bağımsız kabul edilmez. Bu nedenle insanların olayları nasıl anlamlandırdıklarını anlamak için nitel araştırmaya başvurulur (Öztürk, 2014). Tüm nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların yaşamlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Bu bağlamda temel nitel araştırmaların ilk amacı bahsedilen anlamları açığa çıkartarak yorumlamaktır (Merriam, 2015). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Bu çalışmada 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde ilk kez BİLSEM'lerde açılan yaz okulu atölyelerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve bu atölyelerde ders gören öğrencilerin görüşleri ele alınmak istenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin düşünceleri araştırılırken konuyla ilgili çok boyutluluk göz önüne alınarak, ayrıntılı veri toplanmak istenmiştir. Bu bağlamda araştırma için ülkemizin farklı illerindeki BİLSEM'lerde görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeniyle araştırmaya ilişkin uzaktan görüşmeler yapılmıştır. Kolay ulaşılabilirliğin dikkate alındığı hâlihazırda araştırmada Kayseri Çetin Şen BİLSEM yaz okulundaki etkinliklere katılan farklı yaş grubundaki 12 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmede kullanılan mülakat formu yarı yapılandırılmış görüşmedir ve uzman görüşlerine başvurularak görüşme formuyla ilgili gerekli

düzeltilmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, araştırma konusuyla ilgili yüksek düzeyde bilgi edinmek amacıyla öncelikle araştırmaya dâhil olanlarla görüşmeye başlamadan araştırma esnasında ne gibi nitelikler üzerinde duracağını düşünerek görüşme sorularını belirler; ama mülakat planına uymak zorunluluğu bulunmamaktadır. Araştırmacı soruların yerini değiştirebilir yeni sorular sorabilir, katılımcının verdiği cevaplara göre sorulacak sorunun cevabı alınmış ise o soru sorulmayabilir. Dolayısıyla yarı yapılandırılmış görüşme ile detaylı ve derin verilere ulaşmak mümkündür (Öztürk, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmedeki sorular belirli seçenekli olmasının yanında araştırma konusu ile alakalı ayrıntılı bilgiler edinmek amacıyla katılımcıya yöneltilir. Dolayısıyla bu görüşme türünde katılımcılar kendilerini kolay ve rahat ifade edebilirken, araştırma esnasında konunun da dağılmasına sebep olabilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak & Akgün, vd. 2015).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenme kayıplarının en önemli nedenleri tatil, doğal afet ve salgınlardır. Bunun giderilmesi için telafi eğitimlerine birer ihtiyaçtır (Baz, 2021). Bu bağlamda Covid-19'un eğitim öğretimi olumsuz etkilemesi nedeniyle daha önceki yıllarda milli eğitime bağlı okullarda yaz okulları açılmıştır. BİLSEM'lerde açılan yaz okullarına ilişkin yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre yaz okulları devam etmelidir. Öğrencilere göre yaz okullarında yapılan etkinlikler oyun temelli, öğrenci merkezli ve uygulamaya dönük olduğu için hem keyifli hem de öğretici olmaktadır. Etkinlikler okuldaki derslerden farklı yapıda olduğu için öğrencilerin sonraki yıllarda BİLSEM atölyelerine katılma konusunda istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre BİLSEM yaz okulları her sene olmalıdır ki ulaşılan sonuçlara göre BİLSEM'i kazanamamış öğrenciler atölyeleri daha çok tercih etmiştir. Gök & Deveci (2022)'ye göre yaz tatiliyle sosyal bilgilerin ilişkisi yüksektir. Yaz tatilinde gidilen tarihi yerlerin özelliklerini, toplumların kültürünü ve coğrafi bilgileri öğrenme; iletişim kurma, sorumluluk alma, etkinliklere katılma dersle doğrudan örtüşmektedir. Yaz tatilinde sosyal bilgiler dersinde kültürel geziler, piknikler, oyun çalışmaları, sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Göklen & Evginer (2021)'e göre özel yetenekli ve gereksinimli öğrencilerin toplumla bütünleşebilmesi için yaz okulları önemlidir. Yaz okulları daha çok okul dışı öğrenme ortamları olarak ele alınabilir ve müzeler, bilim merkezleri yaz okullarında daha etkili kullanılabilir (Yazıcı, Ertürk & Kulaca, 2022).

Anahtar Kelimeler: Bilim ve sanat merkezleri, yaz okulu, atölye, sosyal bilgiler, öğretmen, öğrenci

Kaynakça

- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gök, A., & Deveci, H. Yaz tatillerinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin veli görüşleri. In Full Papers Congress E-Book (P. 623).
- Göklen, A. & Evginer, G.(2022). Müziğe yetenekli otizmli bireylerin eğitimlerini destekleyici çalışmalar: otizm ve müzik yaz okulu örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 8(15),105-131.
- Güneş, A. (2018). Türkiye'de bilim sanat merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.
- Kul. B. (2021). Pandemi döneminde, temel bir insan hakkı olan eğitimin durumuna bakış: Türkiye tecrübesi.
- MEB yönergesi, (2016). 2016 Yılı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi Yayımlandı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf, 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma (desen ve uygulama için rehber)*. (S. Turan, Çev.) Ankara:Nobel
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, H., Ertürk, A., & Kulaca, I. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu bağlamında değerlendirilmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-27.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Velilerin Öğrenme Ortamlarında “Gürültü” Kavramına İlişkin Görüşleri: Marmara ve İç Anadolu Bölgesi Örneği

Mızrap Bulunuz

Melike Tantan

Derya Bekiroğlu

Bursa Uludağ Üniversitesi

Bursa Uludağ Üniversitesi

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Eğitimin temel amaçlarından biri bireyin toplumsallaşma sürecine uyum göstermesine rehberlik etmektir. Bireye bu sürecin formal, planlı ve sistematik bir şekilde sunulduğu yerler okullardır. Bununla birlikte, bireyin içinde olduğu toplumda yaşadığı deneyimler, aile, çevre ve kitle iletişim araçlarıyla kurduğu iletişim sonucu edindiği bilgi, deneyim, değerlerde bu eğitimin bir parçasıdır. Bu doğrultuda birey öğrenme yeteneğini bulunduğu çeşitli ortamlarda kullanabilmekte ve öğrenme ihtiyacını karşılamaktadır (Bloom, 1976). Elbette tüm öğrenme ortamlarının bireye kusursuz bir öğrenme fırsatı sunabilmesi hedeflenen bir gerçektir. Fakat öğrenme ortamlarının “öğrenme” becerisini olumlu veya olumsuz etkileyebilecek faktörlerle çevrilmiş olması bu durumun belirleyicisidir. Bireyin hazırbulunuşluğu, psikolojik durumu, ortamın ısı ve ışık ayarı gibi faktörler öğrenmeyi etkileyen çeşitli etkenlerdir (Slavin, 2013). Bir diğer önemli fakat çoğunlukla kanıksanmış faktör ise “gürültü”dür. “*Rahatsız edici, psikolojik, işitsel ve sinir sistemini örseleyen ses*” (Özguven, 2008) şeklinde tanımlanan gürültü, başat öğrenme merkezleri olan okullarda ve toplumsal hayatta ciddi ve tehlikeli fakat sıklıkla göz ardı edilen bir sorundur (Bulunuz, Ovalı ve Çıkrıkçı, 2017). Cohen, Manion, Morrison ve Wyse’a (2010) göre öğrenme fiziksel çevreden ayrı düşünülmemeli çünkü öğrenme eğitim gerçekleştiği ortama özeldir ve onunla bağlantılıdır. Böylelikle öğrenme ortamlarındaki istenmeyen herhangi bir ses, durum ve eylem öğrenmeyi kısıtlayacağı gibi, desteklenen bir öğrenme ortamının da öğrenmeyi artırabileceği açıktır.

Okulların gelişmiş bir toplumu inşa eden yapılar olduğu varsayıldığında “gürültülü bir okul” gürültülü bir toplumla, sosyal yaşam kurallarının uygulandığı ve sükunetli bir okulda kurallı ve sükunetli bir toplum olarak şekillenecektir. Okullardaki gürültü düzeyinin sorumluluk ve yönetilmesinde ilk muhataplar sağlıklı bir okul iklimi oluşturma hedefinde olan “öğretmen, idareciler ve öğrencilerdir. Bununla birlikte toplumsal boyutta bu sorunun şimdi ve gelecekte getireceği olası fiziksel, sosyal, akademik ve psikolojik olumsuz etkilerinin önlenmesi için kritik eğitim paydaşı olan “velilerin” gürültü konusunda farkındalık düzeylerinin artırılması son derece önemlidir. Nihayetinde çocuklar okul dışında en çok zamanlarını evde aileleriyle geçirmektedirler. Toplumun en küçük yapı taşı olan ailelerin gürültü konusunda evde uyguladıkları stratejiler çocuklarının akademik, ruhsal, sosyal gelişimlerini olumlu etkileyebileceği gibi sükunetli bir toplumun oluşmasına da zemin hazırlayacaktır. Sözgelimi, aile içinde konuşma ses düzeyi ve sırasına yönelik yapılan anlaşmalar veya kurallar tüm aile bireylerinin bu konuya hassasiyetle eğilmesi, çocuklarında bu durumu bir alışkanlık haline getirmesine yardımcı olacaktır. Unutulmamalıdır ki çocuklar davranışları alışkanlık haline getirme yollarından biride aile ve çevreden modelleme yoluyla edindikleri öğrenmelerdir (Bandura, 2017). Aile içinde bu durumu içselleştiren bir çocuk, okulda ve sınıfta kabul edilebilir seviyede konuşma ve ses düzeyini ayarlayabilecek, bir arkadaşı kitap okurken onu rahatsız etmeyecek şekilde empatik davranış ve değer gösterecektir. Böylelikle gürültü kültürü toplumundan sükunet, empatik temelli sosyal davranışlarla değerler kültürüne geçiş yapılabilecektir. Bu bağlamda velilere öncelikle gürültü ve gürültünün etkileri hususunda bilgiler verilmeli, farkındalık ve duyarlılık kazandırabilecek çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Alan yazında gürültü kirliliğini okullarda akustik desteklemelerle iyileştirilmesine yönelik ve gürültü düzeyinin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ayrı olarak değerlendirildiği çalışmalar (Alp vd., 2019; Bulunuz ve Güner, 2017; Bulunuz vd., 2017b; Bulunuz ve Bulunuz, 2017; Bulunuz vd., 2018; Merkit ve Bulunuz, 2019) yapılmıştır. Bununla birlikte eğitim en önemli paydaşlarından olan velilerin gürültü kirliliğine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışma (Bulunuz ve Özgür, 2020) sayısının çok az sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmada velilerin öğrenme ortamlarında ses ve gürültü kavramına ilişkin görüş ve tecrübeleri büyük bir örneklem grubu ile analiz edilmesi hedeflenerek gürültü konusunda geniş çaplı bir farkındalık kazandırabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, bu araştırmanın temel amacı velilerin okulda ve ev öğrenme ortamlarında ses ve gürültü kavramlarının nedenleri, etkileri ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma “tarama” modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu Türkiye’nin çeşitli illerinde çocuğu/çocukları ilköğretim düzeyinde okullara devam eden toplam (n=544) veli oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun seçilmesinde gönüllülük kriteri esas alınmış olup, örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların %90,4 kadın, % 9,60’sı erkektir. Katılımcıların yaş aralığında ilk

sırada % 36,2 ile 36-40 yaş aralığının geldiği görülmüştür. Katılımcıların %54,8'nin iki çocuklu ailelerden oluşmakta, %94,3 ü evli, % 5,7 si bekar velilerden oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Bulunuz, Özgür ve Akan (2019) tarafından geliştirilen “Öğrenme Ortamlarında Ses ve Gürültü Ebeveyn Anketi” kullanılmıştır. Anket ilk bölümünü 14 soruluk “ Genel Bilgi Formu” (velilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi vb. demografik bilgileri içerir) oluşturmaktadır. İkinci bölümünü ise ebeveynlerin gürültü düzeyi, kaynakları, etkileri ve kontrol edilmesine ilişkin hazırlanmış olan daha çok 2, 3 ve 5 seçenekli olmak üzere toplam 44 soru oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan “Öğrenme Ortamlarında Ses ve Gürültü Ebeveyn Anketi” Google Forms uygulaması üzerinden internete aktarılmış ve çevrimiçi anket şeklinde erişime açılmıştır. Anket çevrimiçi formuyla Türkiye'nin Marmara ve İç Anadolu Bölgelerinden ailelere ve ivedilikle araştırmacı öğretmenlerin mobil veli gruplarında paylaşılmıştır. Bu araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Anket sonucu elde edilen verilerin betimsel istatistik hesaplamaları yapılmış ve sonuçlar frekans ve yüzde tablosu şeklinde sunularak tablolar sonuçlara göre yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma Marmara ve İç Anadolu Bölgesinde 544 veliyle sınırlıdır. Bu sınırlılık temelinde araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunu anneler (%90,4) ve annelerin çoğunluğunu ise (%54) ev hanımları oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun yüksek okul ve lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum göre annelerin çocukların eğitim yaşantılarına daha büyük ölçüde ilgili ve müdahil oldukları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre velilerin ev içi gürültü ve ses düzeyi konusunda ortak karar ile kurallar koydukları görülmektedir. Aynı zamanda gürültünün insanı rahatsız edeceğini fakat insan sağlığına zarar vermeyeceğini belirtmiştir. Bu durum, ebeveynlerin gürültünün insan üzerindeki fizyolojik etkileri hakkında bilgi seviyelerinin düşük olduğunu, gürültünün insan sağlığına verdiği zararlar konusunda farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı kurallar koymasına rağmen gürültü konusunda rahatsızlık devam etmektedir. Bu verilere göre, öğretmenlerin sınıfta konulan kuralları uygulama konusunda yeterince doğru tutum göstermedikleri ya da konulan kuralların uygulanabilir seviyede olmadığı yorumunda bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme ortamında gürültü, gürültü düzeyi, gürültü veli görüşleri, gürültü anketi, ilkököl

Kaynakça

- Akabay, H., & Bulunuz, M. (2018). Okul içi ve okul dışı gürültü düzeylerinin karşılaştırılması. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 53-65.
- Akyün, C. S., Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2021). Türkiye'deki bir devlet okulunda akustik konforun nesnel ve öznel değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 182-210. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.820299>
- Alp, G., Bulunuz, N. Onan, B. & Bulunuz, M. (2019). Noise map of my school: A case study. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 379-402. <https://doi.org/10.19171/uefad.679310>
- Bandura, A. (Ed.). (2017). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Transaction Publishers.
- Berg, F. S., Blair, J. C., & Benson, P. V. (1996). Classroom acoustics: The problem, impact, and solution. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(1), 16-20.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- Bulunuz, M., Ovalı, D. E., Çıkrıkçı, A. İ., & Mutlu, E. (2017). Anasınıfında gürültü düzeyi ve kontrol edilmesine yönelik eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 211-232.
- Bulunuz, M., & Güner, F. (2019). Assessment of noise levels of elementary schools in France and Turkey. *Online Submission*, 18(2), 777-787.
- Bulunuz, M., Bulunuz, N. ve Kelmendi-Tuncal, J. (2017a). Akustik iyileştirme yapılmış bir okulda gürültü düzeyinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 637-658. <https://doi.org/10.17244/eku.347793>
- Bulunuz, N. ve Bulunuz, M. (2017). Noise pollution in school and evaluation of its control through educational practices. In H. Arslan, C. D. Duse, & M. A. Icbay (Eds.), *Research on education* (pp. 320-329). International Association of Social Science Research (IASSR)

- Bulunuz, N., Bulunuz, M., Orbak, A. Y., Mulu, N., & Tavşanlı, Ö. F. (2017). An evaluation of primary school students' views about noise levels in school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 725-740.
- Bulunuz, N., Bulunuz, M., Orbak, A. Y., Mutlu, N. ve Tavşanlı, Ö. F. (2017b). An evaluation of primary school students' views about noise levels in school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 725-740. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/281>
- Bulunuz, M., Özgür, K. ve Akan, R. (2019). *Öğrenme ortamlarında ses ve gürültü düzeyi hakkında ebeveynlere yönelik anket geliştirme süreçlerinin değerlendirilmesi* (2587- 2600). EJER Tam Metin Bildiri Kitabı, Anı Yayıncılık.
- Bulunuz, M., & Özgür, K. (2021). Analysis of parental opinions on sound and noise pollution in learning environments. *Journal of Family, Counseling and Education*, 6(2), 1-32. <https://doi.org/10.32568/jfce.958595>
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Çev. Edt. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özgüven, H. N. (2008). Gürültü kontrolü. *Ankara: Türk Akustik Derneği Yayını*, 35-196

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanında Geçen Kavramların Belirlenmesi (2018 Programına Göre)

Sedanur Ay

Emin Atasoy

Selma Güleç

Bursa Uludağ Üniversitesi

Bursa Uludağ Üniversitesi

Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Kavram öğrenimi bireyin dünyaya gelmesiyle başlayıp yaşı ilerledikçe katlanarak artan ve buna bağlı olarak karmaşılaşan bir süreçtir. Genel olarak bireyler çocukluk döneminde kavramları tesadüfi yollarla tecrübe eder ve öğrenirler. Bu öğrenimin gerçekleşmesi için özel bir efor sarf etmemekte, günlük yaşamın kendi içinden algılarına ulaşan yeni nesneler ve olaylarla çeşitlenmesiyle gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla karşılaştıkları kavramların sayısı arttıkça anlaşılmayan ve zor algılanan karmaşık kavramların sayısı da buna paralel artmaktadır.

İlk ve orta öğretimde gerçekleşen kavram öğretimlerinin sonraki öğrenme süreçlerine zemin hazırlayan bir bilimsel temeli teşkil etmesi sebebiyle bu dönemlerdeki kavram öğrenimi önemli bir öğrenme aşaması olarak kabul edilmektedir. Bilimsel kavramların olgunlaştığı ve anlamlandırıldığı bu dönemlerde doğru öğrenilememiş coğrafi kavramların zaman içinde öğrencilerde bazı yanlış algılamalar, yanlış tanımlamalar ve bazı öğrenme sorunları oluşturacakları görülmektedir. Nitekim bilimsel bilginin temelini oluşturan kavramların eksik veya yanlış öğrenilip hatalı yorumlamalara sebebiyet vermesi, kavram yanılgısı ve kavram kargaşasına yol açmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer alan kavramların aktarılmasında bu gibi olumsuz durumların önüne geçebilmek için bol örnek ve görsellerle öğretilmek istenen kavramlar desteklenmeli, uygun yöntem ve tekniklerle öğretim kolaylaştırılmalıdır.

Kavram öğretiminde öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştıkları kavramlar ana dili öğretimi açısından son derece önem arz ettiğinden bu kitaplarda yer alan kavramların sayısı ve algılanabilirliği oldukça önemlidir. Ders kitaplarında yer alan kavramların anlama ve algılama açısından ayırt edici özellikleri ne kadar azsa, o kavramın öğrenilmesi ve öğretilmesi de o kadar zordur. Bu durumu ele almak için örnek bir üniteden yola çıkarak kavramların yoğunluğu analiz edilmiştir. Bununla birlikte eğitimin her alanında olduğu gibi sosyal bilgiler alanında da çalışma yapıklarının bu yanılgıları gidermede önemli bir rol oynadığı bilindiğinden araştırma konusuyla ilgili bir çalışma kâğıdı tasarlanmıştır. Bu çalışma kâğıdında tematik bir harita çeşidi olarak dairesel (dorling) kartogramdan yararlanılmıştır. Bu teknik sayesinde haritada gösterilmek istenen coğrafi alanlar bu alanlara ait verilere göre boyutsal daire şeklinde yer alarak gösterilen verinin boyutunun büyüklüğüne göre şekillenmektedir. Ayrıca bu çalışmadaki gibi bir harita tekniğinin 7.sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki kavramların öğretiminde kullanımına rastlanılmadığından alternatif bir etkinlik olma özelliği taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, araştırılması hedeflenen 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki kavramlar incelenmiş ve bu öğrenme alanına yönelik bir çalışma kâğıdı tasarlanmıştır. Çalışma, tümevarımsal bir bakışla çalışılan, olgular ve vakalar hakkında bilgi içeren belgelerin analizini kapsayan, araştırma ortamını zenginleştiren ve çalışmanın farklı yönlerine odaklanma fırsatı sağlayan bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizinden yararlanılarak yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2008: 39).

Alan yazında en çok kullanılan doküman analizi yöntemi dokümana ulaşma, orijinal olup olmadığını teyit etme, dokümanı anlama ve analiz etmek için kullanılmaktadır. Nitekim bu çalışmada da analiz etmek için bu yöntemle başvurulmuştur. Bunların yanı sıra fonksiyonel açıdan doküman analizinin faydaları düşünüldüğünde, zaman, örneklem büyüklüğü, kullanım kolaylığı, düşük maliyet, yeniden kullanım, bireysellik ve özgünlük, doğruluk açısından verimli bir yöntemdir.

Araştırma dokümanları, Milli Eğitim Bakanlığı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabından elde edilerek ulaşılan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve bunlar tablolarla sunulmuştur.

Araştırmanın veri kaynağını, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayımlanmış olan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır.

Veri toplama yöntemi olarak doküman analizinden yararlanılan araştırmanın çözümlenmesinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Öğrenme alanında geçen kavramlar dijital ortama (MS Word programı) aktarılmıştır.
2. Aktarılan kavramlar kontrol edilerek incelenmiştir.
3. Tespit edilen kavramlardan birbiriyle ilişkili olanlar sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, sosyal bilgiler 7.sınıf ders kitabı “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı incelenerek 35 kavram tespit edilmiştir. Öğrenme alanındaki ilgili kavramların dağılımına bakıldığında nüfus ile ilgili kavramlar (aktif nüfus, demografi, doğurganlık, nüfus, nüfus artışı, nüfus piramidi, sayım, nüfus yoğunluğu, nüfus dağılımı, kentsel nüfus, TÜİK) (f=11), mekansal faktörlerle ilgili kavramlar (altyapı, bataklık, insan, insan faktörü, doğal faktör, kentleşme, çarpık kentleşme, kırsal, sit alanı, makineleşme) (f=11), göçle ilgili kavramlar (göç, iç göç, dış göç, beyin göç, işçi göçü, iltica, mevsimlik göç, mübadele, mülteci) (f=9) iken kalan kavramlardan istihdamla ilgili kavramlar (istihdam, işgücü, işsizlik) (f=3), sağlıkla ilgili (karantina) (f=1) şeklindedir.

Bir diğer sonuç olarak, araştırma kapsamında başka yayınevine ait ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, MEB kitabında tespit edilen kavramlar dışında başka kavramlara da (belde, gayrisafi milli hâsıla, komşu il, sürekli göç, yerleşik yaşam) rastlanılmıştır (EKOYAY, 2019: 97-126). Aynı öğrenme alanıyla ilgili kavramların aynı kademedeki bütün ders kitaplarında standartlaştırılarak aynı biçimde ve sayıda yer alması kavram öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Tek bir öğrenme alanında sayıca bu kadar fazla yeni kavramının yer alması ve öğrencilerle kazandırılması/kavratılması oldukça zordur. Ayrıca öğrencilerin bu zor kavramları daha kolay algılamaları ve kavrayabilmeleri için kavram haritaları, kavramsal değişim metinleri veya çalışma kâğıtlarından yararlanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, coğrafya, kavram öğretimi, kavram yanılgısı, ders kitabı

Kaynakça

- Alkış, S. (2005). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi (2004 Programına göre). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(11), 83 - 92.
- Alkış, S. Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. (2009). Safran, M. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. Kelime öğretimi. (2013). Yıldız, C. (Ed.) *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi* (ss. 341-342), Pegem Akademi.
- Burhan, Y. (2008). *Asit ve baz kavramlarına yönelik karikatür destekli çalışma yapılarının geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Cin, M. (1999). *The influence of direct experience of the physical environment on concept learning in physical geography*. (unpublished doctoral dissertation). School of Education, University of Durham.
- Coştu, B., Ayas, A.P. & Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 123-136.
- Gelman, S. A. (1999). *Dialogue on early childhood science, mathematics and technology education*. www.project2061.org/publications/earlychild/online/context/gelman.htm
- Gilbert, John K. & Watts, David M. (1983). Concepts, Misconceptions And Alternative Conceptions: Changing Perspectives In Science Education. *Studies in Science Education*, 10 (61-98).
- Gürses, E., Akdeniz, A. R. & Atasoy, Ş. (2006). Durgun elektrik konusunda 5E modeline göre geliştirilen materyallerin öğrenci başarısına etkisi. VII. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Kaymakçı, S. (2006). *Tarih öğretmenlerinin çalışma yapıları hakkındaki görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Küçükkaragöz, H. (Ed. Yeşilyaprak B.). (2004). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. Pegem Akademi.
- Merrill, M.D., Tennyson, R.D. & Posey, L.O. (1992). *Teaching concept: An instructional design guide*. New Jersey: Educational Technology Publication.

- Platten, L. (1995). Talking geography: an investigation into young children's understanding of geographical terms part:1. *International Journal of Early Years Education*, 3(1), 74-91.
- Platten, L. (1995). Talking geography: an investigation into young children's understanding of geographical terms part:2. *International Journal of Early Years Education*, 3(3), 69-84.
- Safran, M.(2008).Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Tay, B. & Öcal, A. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Shu-Ling, L. (2000). Influence of audio-visual presentations on learning abstract concept. *International Journal of Instructional Media*, 27 (2), 199-206.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokulların Tasarım Beceri Atölye Tercihlerinin İncelenmesi

Dilek Kırmık

MEB

Problem Durumu

Temel eğitim kurumları somut öğrenme dönemindeki öğrencilerin çoğunlukla bulunduğu eğitim ortamlarıdır. Öğrencilerin bilişsel gelişimleri ile birlikte çok yönlü gelişmeleri için olumlu deneyim yaşayarak öğrenmeleri kritik öneme sahiptir. 2023 Eğitim vizyonunun (2018) açıklanması ile birlikte nitelikli eğitim ortamlarının tasarlanması ön planda tutulmuş ve tüm ülkede farklı düzeyde eğitim veren kurumlara tasarım beceri atölyeleri açılmıştır (Akkaya, 2020; Duran ve Kurt, 2019; Solak ve Karataş, 2020). Uygulamalı eğitimin önemsendiği ve olumlu deneyimi temel alan bir eğitim yaklaşımını savunan tasarım beceri atölyeleri, öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri güncel yaşamla ilişkilendirmelerine, bu bilgileri pratik uygulamalara ve yaratıcı ürünlere dönüştürmelerine imkân sağlayan fiziksel alanlardır (MEB, 2020). MEB tarafından öğrencilerin düşünme tasarlama becerileri geliştirmek için farklı türlerde tasarım beceri atölyeleri açılmıştır. Bunlar (MEB Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı, 2021):

1. Ahşap ve Metal Atölyesi
2. Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi
3. STEM- (Fe Te MM) Atölyesi (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik)
4. Görsel SanatlarAtölyesi
5. Müzik Atölyesi
6. Salon Sporları Atölyesi
7. Yaşam Becerileri Atölyesi
8. Yazılım ve Robotik Kodlama Atölyesidir.

Ahşap ve Metal Atölyesi, Öğrencilerin matematik, geometri, fizik, alanlarına uygun kuralları kullanarak ahşap ve metal malzemelerle hayallerindeki araçları tasarlamaları hedeflenmiştir. Düşünce geliştirme ile birlikte öğrencilerin çizim, kendini ifade edebilme, tasarım becerisini geliştiren bu atölyeler üretkenliği ve el becerilerini desteklemektedir.

Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi, farklı gelişim dönemindeki çocukların sosyal duyuşsal gelişimlerini desteklemek için özgüven, empati gibi temel kişisel becerileri kazanmalarını ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Atölye ortamında doğaçlama, oyun, dramatizasyon gibi drama teknikleri kullanılmaktadır. Öğrencilerin kendilerini ifade etme, okuma ve anlama, kavrama ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla drama ve düşünce atölyesinde farklı çalışmalar yürütülmektedir.

FeTeMM Atölyesi, Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik disiplinlerine yönelik çalışmaların yapıldığı bu atölye öğrencilerin derslerde öğrendiği teorik bilgiler ile gerçek yaşam arasında bağ kurmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Labrotuvar olarak tasarlanan atölyede öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Görsel Sanatlar Atölyesi, öğrencilerin estetik ve sanatsal bakış açılarını geliştirmek için tasarlanan çalışmalarda görsel alanda yapılan farklı dallara ilişkin malzemeler bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşadıklarını sanatla ifade etmesi bu atölye çalışmalarının amaçları arasındadır.

Müzik Atölyesi, öğrencilerin ritim ve sanatsal bakış açılarını geliştirmek için tasarlanmıştır. Atölyede müzik alanda yapılan farklı enstrümanlar ve müziğe ilişkin malzemeler bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşadıklarını sanatla ifade etmesi bu atölye çalışmalarının amaçları arasındadır.

Salon Sporları Atölyesi, öğrencileri obezite ve hareketsizlik tehlikesinden uzaklaştırmak ve öğrencilerde spor kültürünü geliştirmek için kurulmuştur. Bu atölyelerde farklı spor malzemeleri bulunmaktadır.

Yaşam Becerileri Atölyesi, öğrencilerin yaşam sürecinde ihtiyaç duydukları becerilere yönelik ev ortamı şeklinde (mutfak araçları,yatak odası eşyaları) eşyalar bulunmaktadır. Bu araçlarla öğrencilerin hayata hazırlanması için somut deneyimler yaşaması hedeflenmiştir.

Yazılım ve Robotik Kodlama Atölyesi, Öğrencilerin teknolojik okuryazarlık seviyesini desteklemektedir. Bu atölyeler gelişen dünyada sıklıkla kullanılan bilişim sistemlerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Özenç (2020),

Güleş ve Kılınç (2020) yaptıkları çalışmalara göre temel eğitim kurumlarına çalışan sınıf öğretmenleri çalıştıkları kurumlarda tasarım beceri atölyeleri açılmasını talep etmektedir. Bu kadar farklı içeriklerde açılan tasarım beceri atölyelerin ilkokullarda kurulum durumu araştırılmıştır. Akıllı, Yıldız, Ateş ve Ateş (2020) tasarım beceri atölyelerinin işlevselliğine ilişkin kurum yöneticilerinin görüşünü araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı ise yöneticilerin görüşlerine göre ilkokullarda kurulumu tercih edilen tasarım beceri atölyelerinin sebeplerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre araştırmacının zaman içerisinde belirlenmiş bir durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışması, gerçek ortamdaki olayların/ olayların incelendiği bir yöntemdir. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma amacına uygun çok sayıda soru hazırlanarak soru havuzu oluşturulmuş, alan uzmanlarından görüş alınarak 4 soru seçilmiştir. Bu sorulardan biri demografik üçü araştırma kapsamında hazırlanan sorulardır. Demografik soru sorularak katılımcıların cinsiyeti ve mesleki yılına ilişkin veriler toplanmıştır. Alana ilişkin "Okulunuzda hangi tasarım beceri atölyesi kurulmuştur?", "Kurumunuzda bu tasarım beceri atölyesinin kurulmasını neden tercih ettiniz?", "Kurumunuzda kurulumunu tercih ettiğiniz tasarım beceri atölyesinden beklentileriniz nelerdir?", "Yöneticisi bulunduğunuz bu kurumu ve diğer ilkokulları düşünerek tasarım beceri atölyelerin seçimi, kurulumu ve kullanımına ilişkin önerileriniz nelerdir?" soruları sorulmuştur. Yapılan görüşmeler 30 dk ile 40 dk arasında değişen zaman aralığında gerçekleşmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2002). Bu kapsamda "tasarım beceri atölyesi kurulan ilkokullarda yönetici olmak ve araştırma katılmaya gönüllü olma" kriterlerine göre katılımcılar seçilmiştir. Malatya ilinde görev yapan, temel eğitim kurumlarında okul yöneticisi olan (müdür ya da müdür yardımcısı) ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 8 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Temel eğitim kurumlarının kurulumunu tercih ettiği tasarım beceri atölyeleri incelenmiş ve araştırma sonucunda sırasıyla görsel sanatlar atölyesi, müzik atölyesi ve akıl zeka atölyeleri çoğunlukla kurulmuştur. Temel eğitim kurumlarının yöneticileri; okulun teknik şartnameye uygun alanının (m2) olması, öğrencilerin gelişim özellikleri, öğretmenlerin atölye talepleri, ilkokulda derslerini kazanımların içeriği ve düzeyi değişkenlerini göz önüne alarak tasarım beceri atölyesinin türüne karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Yöneticiler tasarım beceri atölyesinden öğrencilerin sanatsal gelişimi arttırması, öğrencilerin özgün fikirler ve ürünler oluşturmaları, okulda eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamları oluşmasını ve öğrencilerin ilgi alanlarını tanımlarını beklemektedir. Yöneticiler ilkokullarda kurulan tasarım beceri atölyelerin işlevsel olması adına atölye kullanım programının oluşturulmasını, atölyelerin etkili kullanılması için öğretmen eğitimi verilmesini, okulun ihtiyaçları ve şartlarına göre atölye türleri belirlenmesini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Tasarım beceri atölyesi, temel eğitim, ilkokul

Kaynakça

- Akıllı, C., Yıldız, M., Ateş, A. & Ateş, N. (2020). Tasarım beceri atölyelerinin işlevselliği ile ilgili yönetici görüşleri. (ss. 29-46) içinde (Ed. Zahal, O.) *Eğitim bilimlerinde teori ve araştırmalar*, Gece Kitaplığı, Ankara.
- Akkaya, C. (2020). 2023 eğitim vizyonu kapsamında temel eğitimde yapılacak değişikliklere ilişkin yönetici görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Duran, E. & Kurt, M. (2019). 2023 eğitim vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 90-106.
- Güleş, E. ve Kılınç, H. H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4227-4245.
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 10 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.

MEB (2020) Tasarım Beceri Atölyeleri kılavuzu <https://tba.meb.gov.tr/> adresinden 10.09.2022 alınmıştır.

MEB Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı (2021). MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <http://ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/upload/etkilesimli/kitap/tda/index.html> adresinden 12 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.

Özenç, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla okulların sahip olması gereken nitelikler. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2841-2855.

Solak, Y. ve Karataş, S. (2020). 2023 eğitim vizyonu hakkında eğitim yöneticileri görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-18.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2002). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye’de Güncel Lise Tarih Ders Kitaplarında 1915 Olaylarının Konu ve Kapsam Açısından Değerlendirilmesi

Yıldız Deveci Bozkuş
Ankara Üniversitesi

Tolgahan Ayantaş
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Tarih ders kitapları öğrencilerin kendi çevrelerine ve dünyaya bakış açılarını şekillendirmede önemli bir konuma sahiptir. Tarih ders kitapları öğrencilere “biz” ve “ötekilerin” hikayesini doğrudan ya da dolaylı olarak sunmaktadır. Etnosentrik yaklaşımın baskın olduğu yerleşik tarih öğretimi anlayışı nedeniyle, tarih ders kitapları tarihteki kişi, olay, olgu, kurum ya da belgelerle ilgili olarak kimi zaman öğrencilerde yanlış yorumların oluşmasına ve farklı toplumlara yönelik önyargıların pekişmesine neden olabilmektedir. Tarih öğretiminde, tarih ders kitaplarının taşıdığı yetersizlikler ve yanlışlıklar tarih derslerinde istenilen amaçlara ulaşmayı engellediği gibi, bu derse karşı öğrencilerde olumsuz önyargılar da oluşturmaktadır. Dahası tarih ders kitapları, ister istemez, yazıldıkları dönemlerin siyasi atmosferinden de etkilenirler, hatta yazıldıkları döneme göre tarih ders kitaplarından kimi konuların çıkarıldığı kimi konuların ise üzerinde daha fazla durulduğu dahi görülebilmektedir. Tarih ders kitaplarında, üzerinde tartışmaların devam ettiği kimi tarihsel olaylarla ilgili yansıtılanlar toplumların birbiri hakkındaki olumsuz imgeleri pekiştirmesine neden olabilmektedir. Bu da ülkeler arasındaki sorunların çözülmesinin önünde ciddi bir engel teşkil etmekte ve tarihte yaşananlara farklı olumsuz anlamların yüklenmesi ve bunların yeniden ve yeniden üretilmesi sonucunu doğurmaktadır. Bilindiği üzere II. Dünya Savaşı’nın ardından tarih ders kitaplarının revize edilmesiyle ilgili olarak pek çok uluslararası platformda ciddi adımlar atılmıştır. Bu adımlar ülkeler arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesinde önemli bir yere sahip olmuştur. Karşılıklı kültürel etkileşimin, iletişimin geliştirilmesi ve toplumların birbirleri hakkındaki önyargılarından kurtulması açısından da bu süreç büyük bir önem taşımaktadır. Bu kapsamda başta UNESCO, Georg-Eckert Enstitüsü, EUROCLIO gibi uluslararası kuruluşlar veya enstitüler aracılığıyla atılan adımların süreç üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Özellikle uluslararası kuruluşların tarih ders kitaplarının revize edilmesiyle ilgili olarak yürüttükleri çalışmalar pek çok ülkenin ders kitaplarını revize etmesinde önemli bir yere sahip olmuştur. Bu gelişmelerden Türkiye’deki ders kitaplarının da etkilendiği düşünülmektedir. Bu kapsamda Türkiye’deki güncel lise tarih ders kitaplarında 1915 Olaylarının konu ve kapsam açısından nasıl ele alındığının ortaya koyulması önemli görülmektedir. Ancak bu tarz çalışmalar son derece sınırlıdır. 1915 Olayları sadece iki komşu ülke arasındaki krizlere yol açan ana bir tema değil, uluslararası arenada zaman zaman gündeme getirilen sayılı tarihsel olay arasında yer almaktadır. Türkiye’deki tarih ders kitaplarında 1915 Olaylarına ilişkin tarihsel bilginin nasıl ele alındığı, kapsamının ne olduğu ve bunların öğretimsel sonuçlarının değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü Türkiye-Ermenistan ilişkilerine ilişkin bir değerlendirme yapıldığında ve ilgili araştırmalara bakıldığında “sözde soykırım” odaklı bir yaklaşımın oldukça baskın olduğu ve bunun her iki ülkenin genç nesillerini olumsuz bir şekilde etkilediği görülmektedir. Çok derin tarihi ve sosyolojik geçmişi olan Türk-Ermeni ilişkilerinin kısır bir döngüde sunulması, 1915 Olaylarının anlatımında boş bırakılan, eksik kalan ya da çarpıtılan kısımların olması ister istemez her iki ülkede farklı tarihsel anlatımların doğmasına ve bunların her birinin farklı birer öğretimsel sonuca bağlanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle mevcut durumun tespit edilmesi ve bu noktadan hareketle eğitim politikasına yön veren otoritelere, öğretim programı uzmanlarına, ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere yönelik öneriler sunulması gerekmektedir. Sonuç olarak bu araştırmanın problem durumu Türkiye’deki güncel lise tarih ders kitaplarında 1915 Olaylarının konu ve kapsamının nasıl olduğunu ortaya koymak ve mevcut durumu tespit ederek buradan hareketle çetli öneriler sunmaktır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Eğitim alanında yürütülen doküman analizi çalışmalarında dokümanlar; ders kitapları, öğretim programları, okul içi ve okullar arası yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ödev ve sınavları, ders ve ünite planları vb. olabilir. Doküman incelemesi, nitel metodolojinin bir gereği olarak araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi doğrultusunda gerçekleştirilmekte ve bu tür araştırmalarda nitel örüntüler analitik bir çerçeveye yerleştirilmektedir. Doküman incelemesi, tüm nitel metodolojilerde olduğu gibi anlamlar, kalıplar ve süreçleri keşif ve açıklama amacıyla, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Araştırmacıların incelenecek dokümanlardaki tercihleri onlara doğrudan ya da dolaylı yollardan bilgi sağlayan kaynakları ayırt etmeleri, kaynakların oluşumu, orijinallliği ve güvenilirliği gibi kıstasları dikkate almayı

gerektirmektedir. Bu tür araştırmalarda betimleme ile yorumlama arasındaki ayrıma değinmek gerekmektedir. Yorumlama betimlemeden farklı olarak, bulguların açıklanmasını, “neden” sorularına yanıt aranmasını, belirli sonuçlara önem verilmesini ve örüntülerin analitik bir çerçeveye yerleştirilmesini içermektedir. Bu araştırmada ise betimleme ve yorumlama aynı anda yapılmıştır. Dokümanlar araştırmanın kimi zaman ana verilerini oluşturmakta, kimi zaman da yardımcı veri olarak araştırmayı desteklemektedir. Bu araştırmada dokümanlar ana verileri oluşturmaktadır.

Doküman analizine konu olan kaynaklar; Ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıf Tarih ders kitapları ve 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders kitabıdır. Kitaplara Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Bilişim Ağı (EBA) web sayfasından ulaşılmıştır. Kitapların orijinal ve güncel olduğu tespit edilmiş ve doküman incelemesi bu aşamadan sonra başlatılmıştır. Dokümanların analizi sistemli bir biçimde ve araştırmacıların birbirinden bağımsız olduğu bir analiz süreci olarak yapılandırılmıştır. Ardından araştırmacılar tespit ettikleri temalar karşılaştırılarak uyumluluk aranmıştır. Veri analizi esnasında 1915 Olayları ve ilişkili olabilecek diğer konular odağa alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma süreci devam etmekte olup ulaşılan sonuçların bir kısmının kongrede sunulabileceği tahmin edilmektedir. Ön incelemelerde ders kitaplarının 1915 Olaylarının kapsamını yansıtmada yeterli olmadığı görülmüştür. 1915 Olayları tek bir sınıf düzeyine ait ders kitabında (12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı), tarihsel arka planına yeterince yer verilmeden ve diğer tarihsel konularla bağlantıları kurulmadan sunulmaktadır. Ayrıca 1915 Olaylarının anlatıldığı sayfalarda öğrencilerin bilgilerini derinleştirmesine yardımcı olacak görsel ve haritalardan yeterince yararlanılmamış olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın sonunda 1915 Olaylarının ilgili ders kitaplarında nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin önerilere ihtiyaç olduğu açıktır.

Anahtar Kelimeler: tarih, ders kitapları, 1915 olayları

Kaynakça

- Akşin, S. (2012). *Kısa Türkiye tarihi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşım, II. Dünya Savaşı örneği*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altheide, D. L. (2000). Tracking discourse and qualitative document analysis. *Poetics*, 27(4).
- Armaoğlu, F. (2018). 20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1994-1995). İstanbul: Kronik Kitap.
- Ayanoğlu, B., Balta, E., Demir, S., Bilmez, B., Deveci-Bozkuş, Y., Erözden, M. O., ... & Hacısalihoğlu, M. (2020). *Balkan ve Karadeniz ülkelerinde güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı*.
- Bilgin, M. S., & Bozkuş, Y. D. 1000. yılında Türk-Ermeni ilişkileri.
- Bodur, H. (2005). *Kronolojik 20. yüzyıl siyasi tarihi*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Bozkuş, Y. D. (2013). Son dönem iç ve dış politik gelişmeleri ışığında Türk-Ermeni ilişkileri. *Karadeniz Araştırmaları*, 39(39), 39-52.
- Bozkuş, Y. D. Dağlık Karabağ savaşı ve Güney Kafkasya’da yeni güç dengeleri. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 54-65.
- Bozkuş, Y. D. (2013). *Parlamento kararları ve yabancı basında ermeni sorunu*, Ankara, Sistem Yayınları, 2013.
- Deveci Bozkuş, Y., & Palabıyık, M. S. (2009). *Türkiye-Ermenistan ilişkileri (1918-2009)*.
- Gedikler, H. G., & Tekin, S. *Türkiye’de orta öğretim kurumları ders kitaplarında 1. Dünya Savaşı’nın öğretimi. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18(37), 475-510.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (2. Baskı) P. Yalçınoglu (Çev). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Meraç, H. (2006), Lise tarih ders kitaplarının içerik ve yöntem açısından analizleri, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul-2006.

- Yıldırım, M. (2007). Lise tarih ve cumhuriyet tarih ders kitaplarında türk-ermen ilişkileri (1930- 2000), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Özda, B. (2006) Osmanlı İmparatorluğu'nun taraf olduğu Uluslararası Andlaşmalar itibarıyla Ermeni sorunu (1918-1922 Dönemi), *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 2(4), 173-188.
- Palabıyık, M. S. & Deveci Bozkuş, Y. (2009). Turkish – Armenian relations (1918-2008), (Der.) Ömer Engin Lütem, The Armenian Question, Basic Knowledge and Documentation, Ankara, Terazi Publishing, 231-266.
- Paxton, Richard J. (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them, *Review of Educational Research*, 69(3),315-339.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, Paris/Braunschweig, Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Şimşek, A. (2007). Türkiye’de Tarih Eğitiminin Ulusallığı ve Avrupa Merkezilik , *TSA Dergisi*, 11(1),9-38.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Teknolojiyle Bütünleşmesi ve Öğretim Sürecindeki Konumunun Yeniden İnşası

Tolgahan Ayantaş
Ankara Üniversitesi

Seval Hallaç
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

19. yüzyılda kamusal boyuta taşındıktan sonra bir bilim ve sosyal olgu olarak değeri artan eğitim, insan uygarlığının daha iyi ve ideale ulaşması için bir araç ve toplumsal değişim için anahtar kavram olarak değerlendirilmiştir. Dünyanın mevcut düzenini ve küreselleşmenin karmaşık doğasını anlamak, yeni bilgi üretme ve kullanma süreçleriyle bazı sosyal becerilerin, medyadaki dönüşüm ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ise dijital okuryazarlık düzeyinin geliştirilmesini gerektirmeye başlamıştır. Uluslararası bağlantıları anlamak ve dünya barışı fikrini içselleştirmek çoğulcu ve çok kültürlü eğitim süreçlerini gündeme getirmiştir. Üretim ilişkilerini anlamak ve ekonomik okuryazarlık geliştirmek eleştirel ve matematiksel değerlendirme yapılan öğretim süreçlerinin ve girişimci okuryazarlığı, yurttaş okuryazarlığı ve sağlık okuryazarlığı gibi temaların ön plana çıkmasına yardımcı olmuştur. Söz konusu boyutlar değerlendirildiğinde günümüzde eğitim-öğretim süreçlerinde klasik yaklaşımlarda ön görülenlerden farklı olarak esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara farklı perspektiflerden bakabilme, yaratıcılık ve problem çözme, teknolojiye üst düzeyde yararlanma gibi pek çok yeni bilişsel, iletişimsel ve sosyal beceriler geliştirilmesi gerektiği açıkça görülmektedir. Son yıllarda dünyanın farklı bölgelerinde yeni iletişim teknolojilerinin bireyler ve toplumsal olaylarla ilişkisi ve bunlara etkileri tartışılmakta ve bu durum eğitim alanında da yeni çalışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecine entegrasyonu konusunda öteden beri pek çok araştırmanın olduğu, teknolojik araçlar vasıtasıyla öğrenme sürecinde yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasının mümkün hale geldiği ve bu sayede öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde birçok yenilik ve düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinin teknolojiyle daha çok etkileşimde olması Covid-19 Pandemisi sürecinde üst düzeyde gerçekleşmiştir. Söz konusu süreçte öğretimin merkezinde yer alan ders kitaplarının yeni koşullar çerçevesinde nasıl değiştiği ve onlardan yararlanma biçiminin nasıl evrildiği önemsenmiştir. Basılı kaynaklara olan ilginin azaldığı iddialarına karşın ders kitaplarının öğretim süreçlerindeki merkezi konumunun devam ettiği düşünülmektedir. Bunun önemli göstergelerinden biri ders kitaplarının yanında basılı yardımcı kaynakların da öğrencilere sunulması ve ders kitaplarına kimi e-çeriklerin koyulması yoluyla onların etkileşimli hale getirilmesi çabalarıdır. Ülkemizde etkileşimli tahta teknolojisinin yaygın bir biçimde kullanılmasıyla ders kitaplarından yararlanma biçimleri değişiklik göstermeye başlamış, ders kitaplarına kimi e-çeriklerin eklendiği ve ders kitaplarının etkileşimli tahtalara yansıtılarak kullanılabilirdiği görülmüştür. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içeriklerinin de öğretim süreçlerine yoğun bir biçimde katılmasıyla ders kitaplarından yararlanma yol ve yöntemlerinin nasıl dönüştüğü ve içeriklerin uyum derecesi merak konusu olmuştur. Ancak ders kitaplarının e-çerikler açısından ne durumda olduğu ve öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarından yararlanma biçimlerinin nasıl değiştiğini ortaya koyan güncel çalışmaların sınırlı olduğu fark edilmektedir. Öğrencileri; günümüz ekonomik sisteminde yeni emek biçimlerini anlayan, yeni ve gelişmekte olan teknolojileri doğru kavramsallaştırabilen, yeni medya çağında işlev görebilen ve giderek daha çeşitli, çok kültürlü bir hal alan küresel topluma katılmak için farklı bakış açılarına sahip bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler alanının ders kitaplarının; bu açıdan ne durumda olduğunun tespiti bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma temel nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmalarda çalışılan paradigmanın seçilen metodolojik yaklaşım üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Araştırmada temel nitel araştırmanın tercih edilmesinin nedeni araştırma kapsamına giren sosyal olguların derinlemesine olarak incelenmesinin amaçlanmasıdır. Temel nitel araştırma insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarına, nasıl inşa ettiklerine ve onlara ne gibi anlamlar yüklediklerine odaklanır. Temel bir nitel araştırma çalışması, yönetici ve öğretmenlerin eğitim alanındaki etkili uygulamalarını, stratejilerini ve tekniklerini ortaya çıkarabilir. Temel bir nitel araştırma çalışması sırasında, bir araştırmacı, katılımcıların deneyimlerinin onlar için ne anlama geldiğinin yanı sıra görüşmeler veya anketler yoluyla katılımcıların deneyimleri hakkında bilgi alabilir. Bu tarz araştırmalarda katılımcıların tutumları, inançları, fikirleri ve görüşleri, temel bir nitel araştırma çalışmasının bulgularının bir parçası olarak ortaya çıkabilir, ancak bunlar çalışmanın tek odak noktası olmamalıdır.

Araştırmaya Türkiye'nin 13 farklı ilinde görev yapan 36 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme belirlenen konu ile alakalı kişinin bilgi, düşünce ve duygularını açık ve aktif bir şekilde anlattığı nitel araştırma yöntemidir. Görüşme yöntemi bireyle alakalı gözlenemeyen bilgilere ulaşmayı sağlamaktadır. Bu yöntem, kişinin yaşamışlıkları, deneyimleri, düşünceleri, duyguları, yorumları, tutumları ve tepkileri gibi konularda bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Görüşmelerin kaydedilmesi, verilerin doğru çözümlenmesi açısından oldukça önemlidir. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formu, katılımcılara belirli bir plan dahilinde uygulanmıştır. Görüşmede öğretmenlerin ders kitaplarının yeni görünümü, e-içeriklerin düzeyi, uyumu, EBA ve etkileşimli tahtadan yararlanma biçimleri vb. sorular sorulmuştur.

Elde edilen veriler, tema ve anlamları belirlemek için içerik analizine tabi tutulmuştur. Tipik olarak, içerik analizi yazılı belgeler, fotoğraflar, film veya video ve deşifre edilmiş ses kayıtları üzerinde gerçekleştirilir. İçerik analizi süreci, kategorilere ayırma, karşılaştırma ve sonuçlandırmayı içerir; anlamlı kategorilerin oluşturulması, kategoriler arasında kurulan bağlantılar ve metinsel veya diğer veri formlarından teorik sonuçların çıkarılması gibi önemli eylemlerde kullanılır. İçerik analizi sürecinde, incelenen verilerdeki örüntülerin belirlenmesi, kategorilere ayrılması ve etiketlenmesi gerçekleştirilmiş ve ardından ortaya çıkan temalar gözden geçirilmiştir. Veriler sadece araştırmacı tarafından kullanılmak üzere tasarlandığından daha detaylı bir sınıflandırmaya gerek duyulmamış ve bu nedenle herhangi bir analitik bilgisayar yazılımı kullanılmamıştır. Elde edilen veriler ve ortaya çıkan temalar katılımcılarla görüşme devam ederken ve bittikten sonra yanıtların teyit edilmesi için onların görüşlerine sunulmuştur. Araştırmanın aktarılabilişliğini ortaya koyması açısından araştırmanın yöntemi olabildiğince açık bir şekilde yazılmıştır.

Ders kitapları ise doküman analizine tabi tutulmuş ve içinde yer alan e-içeriklerin yoğunluğu tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda e-içeriklerin sosyal bilgiler ders kitaplarında öğretmenlerin dikkatini çekecek düzeyde yer almadığı, yer alıyorsa bile bu tarz içeriklerin yetersiz olduğu ancak öğretmenlerin etkileşimli tahta yardımıyla ders kitaplarını yoğun bir biçimde kullanmaya devam ettikleri görülmüştür. Son yıllarda ders kitaplarının e-içerikler açısından zenginleştirildiği ve öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarından yararlanma biçimlerinin değişmeye başladığı görülmüştür. İlginç bir bulgu olarak öğretmenler söz konusu dönüşüme ayak uyduramayacak olursa ders kitaplarının öğretimdeki merkezi konumunun önce kaybolacağı ardından tüm ders içi materyallerin teknoloji odaklı olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Analiz süreci devam etmekte olup öğretmenlerin ders kitaplarının az da olsa değişen görünümüne yönelik görüşleri ve ders kitaplarından yararlanma biçimleri kongre katılımcılarıyla paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, ders kitapları, teknoloji

Kaynakça

- Aladağ, E., Akkaya, D., & Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Bircan, T. Ş. (2018). Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin bakış açısından FATİH projesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(21), 157-172.
- Bulut, İ., & Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 242-258.
- Çakmak, Z., & Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Çoban, A., & İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 194-213.
- Efe, Ü. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde filmlerin kullanımı. *International Journal of Social Science Research*, 3(2), 53-68.
- Fitchett, P. G. & Meuwissen, K. W. (2018). *Social studies in the new education policy era*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Nelson, Murry. R. (1998). *Children and social studies creative teaching in elementary classroom*. U.S.A Orlando: Harcourt Brace and Company.
- Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 227-257.
- Parker, W, C. (2015). *Social studies today*. New York: Routledge.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem.
- Punch, K. P. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma. Anı yayıncılık.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Sage Publications, Inc.
- Taş, M., Düz, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 180-188.
- Turner, T, N., Russell, W, B., & Waters, S. (2018). *Essentials of elementary social studies*. New York: Routledge.
- Ünlü, İ., Kızılkaya, M. F. (2018). Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 863-880.
- Yeşiltaş, E., Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.

Okul Öncesi, İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin STEM Öğretme Kaygısına İlişkin Görüşleri*

Koray Kasapoğlu

Tuğba Selanik Ay

Bülent Aydoğdu

Nil Duban

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Özgün Uyanık Aktulun

Erhan Ünal

Mehmet Aslan

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

MEB

Problem Durumu

“Genellikle kötü bir şey olacaktı düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” anlamı taşıyan kaygı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam(ı), tasa” olarak ifade edilmiştir (Türk Dil Kurumu, b.t). Bu duyguyu öğretmenler, öğretim sürecinde de hissedebilmektedirler. Öğretim kaygısı olarak adlandırılan bu duygu, “hazırlama ve sınıf faaliyetlerinin uygulanmasına yönelik öğretim faaliyetlerini kapsayan deneyimlere ait kaygı” olarak tanımlanmıştır (Gardner & Leak, 1994: 28 akt. Sarı, 2014: 1298). Öğretmenler, bu duyguyu pek çok dersin öğretiminde, derse hazırlık, dersin işlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde hissedebilirler. Öğretim sürecinde öğretmenleri kaygılandırabilecek öğretim programlarından biri de STEM olabilir. Roberts (2012), STEM öğretim programını entegre edilmiş / bütünleştirilmiş / disiplinlerarası bir program olarak açıklamıştır çünkü öğrencilerden daha önce hiç karşılaşmadıkları bir probleme yaratıcı çözümler üretebilmeleri için fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine ait bilgi ve becerilerini kullanmaları beklenmektedir. Bu beklentiye uygun olarak Thibaut vd. (2018) disiplinlerarası STEM öğretimi için (1) STEM içeriğinin entegrasyonu, (2) probleme dayalı öğrenme, (3) sorgulamaya dayalı öğrenme, (4) tasarım tabanlı öğrenme ve (5) işbirlikli öğrenmeden oluşan bir çerçeve sunmuşlardır. Buna paralel olarak Belland, Walker, Kim ve Lefler (2017), bu süreçte benimsenebilecek yaklaşımlar arasında probleme dayalı öğrenme, modelleme/görselleştirme, örnek olaya dayalı öğrenme, tasarım temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme ve problem çözme saymışlardır. Tüm bu yaklaşımlar, Nikitina (2006)’nın disiplinlerarası öğretim için önerdiği üç stratejiden biri olan problem-merkezeleme öğretim stratejisinin disiplinlerarası STEM öğretim programının uygulanmasında da kullanımını gerektirdiğini düşündürebilir. Disiplinlerarası bir öğretim programı olarak STEM’in bu çerçevede planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretmenleri az ya da çok kaygılandırabilmektedir. Öğretmenler STEM öğretim programının uygulanmasında kendilerine meydan okunduğunu hissederek kaygıya kapılabilirler, kendilerini yetersiz hissedebilirler ve STEM’i öğretemeyeceklerine kendilerini inandırabilirler. Özellikle okul öncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin STEM öğretmeye ilişkin kaygılarının sunacakları öğretim hizmetinin niteliğini etkileyebileceği düşünülmektedir çünkü okul öncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin de STEM öğretiminde belirli düzeyde yeterli olmaları beklenmektedir. Disiplinlerarası bir öğretim programı olarak STEM’in etkili uygulanmasına katkı sağlanması, STEM öğretme kaygılarıyla başa çıkma stratejilerinin ve öğretmenlerin STEM öğretmeye yönelik öz-yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlerin STEM öğretmeye yönelik kaygılarının belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, okul öncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin STEM öğretme kaygılarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada şu soruya yanıt aranmıştır: (1) Okul öncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenlerini STEM sürecinin (a) planlanması, (b) uygulanması ve (c) değerlendirilmesi ile ilgili ne/neler kaygılandırmaktadır?

Yöntem

Okul öncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin STEM öğretme kaygılarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma yöntemine sahip bu çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Tarama, evrenin bazı yönlerinin tanımlanması için örneklemden sorulan sorularla veri toplamayı amaçlayan bir araştırma desendir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011: 419). Bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini Afyonkarahisar’da görev yapan tüm okul öncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenleri oluştururken çalışmada uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem, çalışma için uygun bir grup bireyden oluşmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011: 99). Bu çalışmada veriler, okul öncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenlerine STEM’in kavramsal çerçevesini teorik olarak tanıtmak, bir STEM etkinliğinin nasıl planlanacağını ve uygulanacağını pratik olarak göstermek amacıyla İhsaniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi iş birliği ile İhsaniye/Afyonkarahisar’da yürütülen ve Aralık 2022’de tamamlanması planlanan “Temel Eğitim ve İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik STEM Eğitim Kampı”na katılan 32 okul öncesi, ilkök ve ortaokul öğretmeninden üç

sorudan oluşan açık uçlu bir anket ile toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlere sorulan sorular şunlardır: (1) STEM sürecinin planlanması ile ilgili sizi ne(ler) kaygılandırıyor? (2) STEM sürecinin uygulanması ile ilgili sizi ne(ler) kaygılandırıyor? (3) STEM sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili sizi ne(ler) kaygılandırıyor? Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden toplanan veriler, betimsel istatistikler (frekans, yüzde) kullanılarak çözümlenecek ve tablolarla sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin 32 öğretmeninden açık uçlu anket aracılığıyla toplandığı bu araştırma henüz tamamlanmamıştır. Verilerin çözümlenmesi süreci devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM öğretmeye yönelik kaygılarının farklı nedenleri (program bilgisi eksikliği, öğrenci hazırbulunuşluğu, öğrenene görelilik, teste dayalı öğretim, altyapı/materyal eksikliği, zaman yetersizliği vb.) olabileceği beklenmektedir. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin STEM öğretme kaygısına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin ilgili program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarına, konu alanı uzmanlarına ve okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine fikir vereceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının özellikle hizmet içi öğretmen eğitime ilişkin birtakım doğurgular sağlayacağı da beklenmektedir. Araştırmalara ve uygulamaya dair daha sonra kongrede önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: STEM, öğretme kaygısı, STEM öğretme kaygısı, okul öncesi, ilkokul, ortaokul

Kaynakça

- Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J., & Lefler, M. (2017). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 309-344.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: The McGraw-Hill Companies
- Kaygı. (b.t). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük* içinde. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 19.09.2022).
- Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: Contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 251-271.
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teachere*, May/June, 1-5.
- Sarı, M. H. (2014). Sınıf öğretmenlerine yönelik matematik öğretimi kaygı ölçeği geliştirme. *İlköğretim Online*, 13(4), 1296-1310.
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., ... Depaepe, F. (2018). Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 1-12.

*Bu bildiri, İhsaniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi iş birliği ile İhsaniye/Afyonkarahisar'da yürütülen ve Aralık 2022'de tamamlanması planlanan 2022-IHS-01-1001 numaralı "Temel Eğitim ve İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik STEM Eğitim Kampı" başlıklı projeden üretilmiştir.

What Does Design Thinking Mean in Turkey? Analysis of DT-related Books Published by Public Institutions

Ahsen Öztürk

Kütahya Dumlupınar University

Problem

Design thinking (DT) is an interdisciplinary and human-centered problem-solving approach used by the design discipline since the 1960s (Gallagher, & Thordarson, 2018). Today, the DT approach, which is used by different disciplines, is also utilized in the field of education for various purposes such as curriculum design, learning environment design and improving students' skills (teamwork skills, etc.) (Öztürk, 2021).

In the 2023 education vision report of the Turkey Ministry of National Education (MONE), the statement regarding the establishment of "Design Skill Workshops" (named "Tasarım Beceri Atölyeleri" in Turkish) in all educational institutions draws attention. These workshops aim to provide an education that includes DT and interdisciplinary education approaches (STEM/STEAM education) (Turkey's Education Vision 2023 report, n.d.). In addition, books were published through public institutions in order to disseminate the DT approach in national education and to support educational approaches such as STEM/STEAM (Saralar-Aras, 2021; Karataş et al., 2021; Kaygan et al., 2021; Akbıyık & Kaya, 2020; Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı, n.d.).

Furthermore, within the scope of the National Technology Initiative in Turkey, cooperation has been made between the Ministry of Industry and Technology, the Ministry of Youth and Sports, TÜBİTAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey), and the Turkish Technology Team Foundation for the establishment of Experimental Technology Workshops (named "Deneyap Teknoloji Atölyeleri" in Turkish) in 81 Cities. These workshops aim to train middle and high school students to be competent in technology production, to think creatively and critically, to have advanced teamwork and social communication skills, and to have an entrepreneurial spirit. The Design and Production course to be given in these workshops aims to provide an education to the students within the framework of the DT approach (Deneyap, n.d.).

When the literature is examined, it has been discovered that the studies focusing on the education given in the Experimental Technology Workshops are limited (Küreci & Buluz, 2020), and these workshops are only mentioned in the literature part of the papers (Kocaman Karoğlu et al., 2020). About the Design Skill Workshops, it is seen that there are limited studies on DergiPark, which supports national academic journals in Turkey. The focus point of these articles is related to teacher training and the views of school administrators, teachers, students, and parents about the Design Skill Workshops (Gülhan, 2022; Aksoy & Saraçoğlu, 2021; Gülhan, 2021). The literature on the DT approach has also been newly generated in Turkey, and the opinions of teachers and students are mentioned in the existing studies (Çiftçi, & Topçu, 2020; Girgin, 2019).

This research aims to investigate and evaluate how the DT approach is presented and used in the books published by public institutions in Turkey. Since the DT approach is a current issue within the scope of the MONE's 2023 education vision and there are few studies on the DT approach, Design Skills and Experimental Technology Workshops in the local literature, this research can be significant in Turkey in terms of benefiting other studies on this subject.

Method

This article aims to evaluate and compare the DT-related books published by public institutions in Turkey by considering the popular DT approaches used in education: d.school at Stanford University (n.d.), HPI's (Hasso Plattner Institut) (n.d.), and IDEO's (Design thinking for Educators) (2012). The document analysis method was used as a qualitative research method and data collection technique. Document review is the analysis of materials containing information about the subject of the research. These materials can be written or visual, including films, photographs, videos, manuals, advertisements, books, academic papers, journals, or newspapers. Document analysis is a time-consuming and low-cost method involving collecting, reviewing, reading, analyzing, and interpreting documents (Bowen, 2009).

Accordingly, the following five books were selected and utilized as the data of this research due to published by MoNE (Ministry of National Education) and TÜBİTAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey).

- Okul Öncesinden Ortaöğretime Farklı Disiplinlerde STEM Eğitimi Uygulamaları (Saralar-Aras, 2021)
- Different Approaches in STEM Trainers' Training (Karataş et al., 2021)
- Deneyap Turkey: Tasarım ve Üretim-Ortaokul (Kaygan et al., 2021)
- Eğitimde İnovasyon için Tasarım Odaklı Düşünme (Akbiyık & Kaya, 2020).
- Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı, (n.d.)

To start the data analysis, categories were identified to organize the information. At first, a general comparison was made under the categories of what DT is, its characteristics, mindsets, and purpose of usage. Secondly, for the comparison of each stage of the DT approach, categories used within the scope of this research were the purpose of the stage, implementation strategy for the stage, method name, method purpose, implementation strategy for the method, and the most used methods in the sample activities. Then, the documents were divided into these categories to be analyzed.

Expected Results/Outcomes

According to the findings, all the books include the DT approach used in d.school at Stanford University (n.d.), and in all of them, the DT approach is defined as a process for problem-solving. Two characteristics are also attributed to the DT approach: Human-centered/user-centered, and interdisciplinary. Empathy, iteration, creative confidence, and reflection are emphasized as the mindsets of the DT approach. However, there is no information on how to highlight these mindsets while implementing the DT approach on students. According to findings, the DT approach is preferred for its iterative problem-solving process in designing products and providing an active learning environment in education.

Only two books extensively describe each stage of the DT approach (Kaygan et al., 2021; Akbiyık & Kaya, 2020). They state similar explanations related to stages of the DT approach, but they provide different implementation strategies for the stages and methods of the DT approach. The first book also includes evaluation and production stages similar to IDEO's process (Kaygan et al., 2021). While both books present nearly identical methods for each phase, the second book presents four levels of difficulty in classifying methods, similar to IDEO, and evaluates method selection and use accordingly.

Keywords:: Design thinking approach; design thinking approach in Turkey; STEM education; design skill workshops; experimental technology workshops

References

- Akbiyık, S. & Kaya, V. H. (Eds.) (2020). *Eğitimde inovasyon için tasarım odaklı düşünme*. Turkey Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training and Development.
- Aksoy, G. & Saraçoğlu, S. (2021). Tasarım beceri atölyelerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitime yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 278-326.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çiftçi, A. & Topçu, M. S. (2020). Design thinking: Opinions and experiences of middle school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 961-1000.
- Deneyap (n.d.). Retrieved January 15, 2021, from <https://www.deneyapturkiye.org/>
- d.school at Stanford University (n.d.). Retrieved August 18, 2017, from <https://dschool.stanford.edu/resources/the-bootcamp-bootleg>
- Gallagher, A., & Thordarson, K. (2018). *Design thinking for school leaders: Five roles and mindsets that ignite positive change*. USA: ASCD.
- Girgin, D. (2019). 21. yüzyılın öğrenme deneyimi: öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(226), 53-91.
- Gülhan, F. (2022). "Ders araştırmasına dayalı disiplinler arası etkinlik planı geliştirme": Tasarım beceri atölyeleri öğretmen eğitimi model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1781-1804.
- Gülhan, F. (2021). Okul Paydaşlarının Tasarım Beceri Atölyelerine Yönelik Beklentilerine Dayalı Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 235-260

- HPI (Hasso Plattner Institut) (n.d.). Retrieved May 18, 2020, from <https://hpiacademy.de/en/design-thinking/what-is-design-thinking.html>
- IDEO (Design Thinking for Educators). (2012). Retrieved September 06, 2016, from <http://www.designthinkingforeducators.com/toolkit/>
- Karataş, S., Kılıç Çakmak, E., & Üstündağ, M. T. (2021). *Different approaches in STEM trainers' training*. Turkey Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training and Development.
- Kaygan, P., SÜNER Pla-Cerda, S., Akkuş Çakır, N., Karadoğaner, A., Eren, G. H., Kapkın, E., & Yılmaz, T. (2021). *Deneyap Turkey: Tasarım ve üretim-ortaokul*. TÜBİTAK Yayınları.
- Kocaman Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Turkey’de Eğitimde Dijital Dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- Küreci, S., & Bulunuz, M. (2020). Bilim ve sanat merkezinde (bilsem) deneyap atölyeleri: Bir eylem araştırması. *2. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi (E-Kongre) Özetler Kitabı* (s. 93). OrEgDa: Bursa
- Saralar-Aras, İ. (Ed.) (2021). *Okul öncesinden ortaöğretime farklı disiplinlerde STEM eğitimi uygulamaları*. Turkey Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training and Development.
- Öztürk, A. (2021). Meeting the challenges of STEM education in K-12 education through design thinking. *Design and Technology Education: An International Journal*, 26(1), 70-88.
- Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı (n.d.). Turkey Ministry of National Education, General Directorate of Secondary Education.
- Turkey’s Education Vision 2023 report. (n.d.). Retrieved February 2, 2020, from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_VIZYON_ENG.pdf

Exploring Competences of Effective Online Educators

Yasemin Kirkgöz
Çukurova University

Problem

Following the outbreak of the COVID-19 pandemic, many countries across the world including Turkey have suspended their face-to-face education and continued with online teaching to overcome disruption in education. Switching from traditional face-to-face delivery of lessons in a classroom setting to the medium of online classes exerted considerable demand on the teachers leading to a change in the educational roles of teachers in the online education at all levels of educational institutions. Regardless of the discipline they teach, online teaching necessitates the teachers to have new roles and competencies to effectively deliver online instruction, creating an “online teacher persona” (Baran & Correia, 2014). It is agreed that the use of new strategies and skills is essential to create effective teaching, irrespective of discipline, and certainly it applies to online language teaching (Guichon & Hauck, 2011; White & Ding, 2009). Language teachers, particularly, are expected to maintain the teacher-student, and student-student interaction, create an effective and motivating online learning environment, use technology effectively and produce interactive E-content materials. Due to the additional demand required by online teaching, the amount of preparation time teachers spend in online education can increase twice as much in comparison to traditional education (Cavanaugh, 2005).

Although previous studies report potential benefits as well as drawbacks of online education (Kalelioğlu, 2016; Kelly & Schonger, 2002; Kirkgöz, Ersoy & Şavran, 2020; Yu, 2021), studies dealing with what roles and competences an online language teacher needs to have in order to deliver effective instruction remains relatively under investigated. The aim of this study is to define a profile of competences that are involved by a language teacher in online teaching by addressing the question: “What are the competencies of a language instructor for online teaching, as perceived by prospective language teachers?” The findings of the study suggest a profile of competences that characterise effective online teaching.

427

Method

The study employs the phenomenological method, one of the qualitative methods of inquiry that aims to provide the essence of a phenomenon from the perspectives of those who have actually experienced it (Teherani et al., 2015). In the present study phenomenological method was used in order to describe, understand and interpret the online learning experiences of preservice teachers from their own perspective of reality. Accordingly, pre-service English teachers’ opinions in relation to what roles and competences are needed from an effective online language teacher was obtained based on their online learning experiences during the 2020-2021 academic year when education was conducted online due to COVID-19.

The participants of the study are 102 teacher candidates attending an English Language Teacher Education Department of a state university in Turkey. Two research instruments were used to collect data: an online questionnaire and semi-structured interviews. The online questionnaire, administered in English, consists of three demographic questions and five open-ended questions. Following the implementation of the questionnaire, semi-structured interviews were held, in English, with 42 volunteering students in order to gain an in-depth understanding of the issue (Miles, Huberman & Saldana, 2014), and to complement data from the questionnaire.

A four-step thematic analysis was used to analyse qualitative data from the open-ended questions in the online questionnaire (Braun & Clark 2006). First, the participant’s responses to each open-ended question were exported to an Excel file. Then, to familiarize with the data the researcher read the responses given to each question to search for meaning and patterns. Next, data was coded by highlighting the recurring patterns in the data, and a category map for each code was created. A brief description and examples from the raw data were included to reflect the participants’ perceptions of an effective online teacher. Finally, common themes were identified and interpreted about the perspectives of pre-service teachers from an effective online language teacher. To ensure inter-rater reliability, an expert in qualitative research analysed the data independently from the researcher and both data findings were compared. The rate of agreement between the researcher and the expert was calculated according to the formula put forward by Miles and Huberman (1994), and it was found to be 91.2%, which shows a desirable level of inter-rater reliability. Representative examples were chosen from the text, and findings were defined and interpreted accordingly. For the purpose of coding, the participants were labelled as P1 to P102.

Expected Results/Outcomes

The findings of the data analysis completed thus far suggest that an online language teacher needs to possess a range of competences in order to deliver effective online instruction. These competences are grouped under four main categories; managerial competence, ICT competence, social competence, pedagogical competence, and organizational competence. Managerial competence is associated with management related issues such as starting and ending the lessons on time; ICT competence is related to having essential technological knowledge and skills, social competence refers to maintaining effective interaction with the students in online lessons, having patience and empathy with students, and pedagogical competence is associated with producing appropriate E-content materials. Each of these competences will be illustrated with excerpts from the data.

Key words: Competences, online education, online educators

References

- Baran, E., & Correia, A. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95–101.
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Examining the distance education experiences of secondary school teachers in the Covid-19 outbreak process. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74–109.
- Cavanaugh, J. (2005). Teaching online – A time comparison. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(4), 1-18.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guichon, N., & Hauck, M. (2011) Teacher education research in CALL and CMC: More in demand than ever. *ReCALL*, 23, 187–199.
- Kırkgöz, Y., Ersoy, M., & Şavran, E. (2020, November 21-22). Exploring pre-service teachers' experiences during online education. In *Proceedings of Global Conference on Advances in Education and Research (GCAER-2020)*, Tsuruoka, Japan (Online) (pp. 37-42). ISSN 2436-0848
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teherani, A, Martimianakis, T, Stenfors-Hayes, T, Wadhwa A, & Varpio, L. (2015). Choosing a qualitative research approach. *Journal of Graduate Medical Education*, 7(4), 669–70.
- White, C., & Ding, A. (2009) Identity and self in e-language teaching. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 333–349.
- Whyte, S. (2011) Learning to teach with videoconferencing in primary foreign language classrooms.
- Yu, Z. (2021). The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 5-18.

Akıl ve Zekâ Oyunları Uygulamalarına Yönelik İlkokul Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Aslıhan Ayar

Dokuz Eylül Üniversitesi

Pınar Çavaş

Ege Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler ve beraberinde getirdiği değişim süreci, bireylerin yeni yetkinliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bu beceriler, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönetim, verimlilik, liderlik ve sosyal beceri olarak sıralanmaktadır (Luna Scott, 2015; Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019). Bu becerilere sahip bireylerin bulunduğu toplumlarda yaşamı kolaylaştıran ve çağa ayak uydurmalarını sağlayan her türlü gelişme ve buluş ortaya çıkarılacağı düşünülmektedir. Bireylere ihtiyaç duyulan bu nitelikleri kazandırmada en önemli rol eğitim kurumlarına düşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde 21. yüzyıl becerileriyle tutarlı olacak şekilde, çocukların bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişiminin önemleneceği bir öğrenme-öğretme süreci inşa edileceği belirtilmiştir. Sorgulamaya, eleştirel düşünmeye, tasarıma yönelik, bireysel çalışmaya veya grup çalışması yapmaya uygun ortamlar oluşturulacağı ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

İnsan zihninin yaşam boyunca geliştirilebilir nitelikte olduğu bilinmektedir (MEB, 2012). Bununla birlikte bu gelişme, erken çocukluk döneminde diğer gelişim dönemlerine göre daha hızlı gerçekleşmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında çocukların erken yaşlardan itibaren iç içe olduğu oyunların etkisi çok büyüktür.

Singer & Singer (1990) oyunların çocuğun kelime dağarcığını genişletmesine ve nesneleri eylemlerle birleştirmesine, nesne sürekliliğini kazanmasına, olay şemaları ve senaryoları birleştirmesine, problem çözme stratejilerini öğrenmesine, farklı düşünme yeteneğini geliştirmesine ve anlatı veya mantıksal düşünme gibi farklı düşünce türleri arasında geçişte bir esneklik geliştirmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir (akt. Russ, 2004). Çocukların dil-kavram-bilişsel gelişimlerinde, sosyal-duygusal gelişimlerinde ve fiziksel-psikomotor gelişimlerinde oyunların doğrudan etkisi bulunmaktadır. Oyun, sadece çocuğun farklı gelişim alanlarını desteklemekle kalmayan aynı zamanda çocuğu tanıma ve anlama fırsatı sağlayan bir etkinliktir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Çocukluk döneminde oynanan oyunların çocukların gelişimi üzerindeki önemi, eğitimcilerin dikkatini çekmiş ve oyunların eğitimde kullanılmasına yönelik çeşitli görüşler ortaya konulmuştur (Arslan ve Dilci, 2018). Çocukların okullarda aldığı eğitim bilişsel kapasitelerini ve problem çözme becerilerini geliştirmede tek başına yeterli olamamaktadır. Öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin ve farklı stratejiler oluşturma gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunları etkili bir araç olarak kullanılabilir (MEB, 2012). Akıl ve zekâ oyunları, belirli bir mantık çerçevesinde ve hiçbir kültüre bağlı kalınmayan kanıtlar sayesinde çözülen sorular olarak tanımlanmaktadır (Ergün ve Gözler, 2020). Akıl ve zekâ oyunları ile öğrencilerin var olan zekâ potansiyellerinin farkına varmasını ve sahip oldukları potansiyeli geliştirmesini, karşılaştıkları problemlere özgün, yeni ve farklı çözümler üretebilmesini, bir sorunun birden fazla cevabının olabileceğini görmesini sağlamak mümkündür. Aynı zamanda bu oyunlar, bireylerin dikkat ve odaklanma sürelerinin artması, bireysel ve takım halinde çalışma becerilerini geliştirmeleri, hızlı ve doğru karar vermeleri konusunda da oldukça önemli bir yerdedir (MEB, 2013). Ayrıca Bottino&Ott (2006) akıl oyunlarının düşünme becerileri, akıl yürütme, mantıksal muhakeme ve taktik oluşturma gibi becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2012-2013 öğretim yılında ortaokul 5.,6.,7.,8. sınıflarda ‘Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi’ni müfredata ekleyerek akıl ve zekâ oyunlarını uygulamaya başlamıştır.

Bireylerin gelişiminde önemli olduğu düşünülen akıl ve zekâ oyunları, yalnızca ortaokul döneminde değil, okul öncesi ve ilkökul gibi bireylerin gelişimindeki kritik dönemlerde de kullanılmalıdır. Bu araştırmanın amacı, bireylerin birçok gelişim alanında etkili olan akıl ve zekâ oyunlarının önemine dikkat çekmek ve bu oyunların okul içinde veya okul dışındaki çeşitli ortamlarda uygulanmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilkökul öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunları uygulamalarına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları uygulamalarına ilişkin genel görüşleri nedir?
2. Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarının etkileri üzerine görüşleri nedir?

4. Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları uygulamalarından öğrendiklerini transfer etmeye yönelik görüşleri nedir?
5. Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarını oynarken uyguladıkları stratejilere yönelik görüşleri nedir?
6. Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları uygulamaları esnasında karşılaştıkları sorunlar ve çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni: İlkokul öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerinin alındığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olgunun kendi ortamında gerçek yaşam çerçevesi içerisinde incelendiği bir desendir (Yin, 1984, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bornova ilçesindeki bir devlet okulunda okuyan 16 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenerek araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması: Araştırmanın verileri, öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden yararlanılarak toplanmıştır. Bireysel görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerle on hafta, haftada iki saat toplam 20 saat boyunca akıl ve zekâ oyunları uygulamaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında dört farklı akıl ve zekâ oyunu oynatılmıştır. Her oyun en az dört saat oynanacak şekilde ve sarmal öğrenme sistemi temel alınarak bir uygulama planı hazırlanmış ve bu plan üzerinden uygulamalar yapılmıştır. Her uygulama günü sonrasında araştırmacı gözlemlerini araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. On hafta sonunda yapılan bireysel görüşmelerle öğrencilerin uygulamalara yönelik görüşleri alınarak araştırmanın verileri toplanmıştır.

Verilerin Analizi: Yapılan bireysel görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi ile bir konudaki benzer veriler belli temalar ve kavramlar yardımıyla bir araya getirilerek okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

430

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesiyle öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları ile ilgili genel görüşleri, akıl ve zekâ oyunlarının öğrenciler üzerindeki etkileri, bireylerin öğrendiklerini transfer etmeye yönelik görüşleri, oyunlarda kullandıkları taktik/stratejiler ve oyunlar esnasında yaşanan sorunlar ve çözümlerine yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik genel görüşlerinde, oyunları oynarken hissedilenler, en sevilen oyun ve oyunların sevilme nedenlerine yönelik sonuçlar ortaya konulmuştur. Öğrenenler akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor alanlarının gelişimlerine, derslere ve sınıf içi öğrenmelere olumlu birçok etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bireyler akıl ve zekâ oyunları sayesinde edindiği becerileri okul içi ve okul dışında farklı ortamlarda kullandığını belirtmiştir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yeni çalışmalar yapacak araştırmacılara ve bu tür oyunları uygulayacak eğitimcilere çeşitli önerilerde bulunulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıl ve zekâ oyunları, ilkokul öğrencileri, nitel araştırma, durum çalışması

Kaynakça

- Arslan, A. & Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas ili örnekleme). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (The Journal of International Social Sciences)*, 28(1), 47-59.
- Bottino, R.M. & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum: hints from a field experiment. *Learning Media & Technology*, 31(4), 359-375.
- Ergün, E. & Gözler, A. (2020). Analyzing of the opinion of teachers conducting mind game courses for the applicability of mind games. *African Educational Research Journal*, 8, 220-231.

- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 324-342. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2777/37245>
- Luna Scott, C. (2015). The futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?. *UNESCO Education Research and Foresight*, 14, 1-14.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Türkiye. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Türkiye. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf internet adresinden 10.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Partnership For 21st Century Learning, (P21). (2019). Framework for 21st century learning. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf internet adresinden 10.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eşzamanlı Uzaktan Eğitim Modeli Çerçevesinde Kullanılan Sanal Laboratuvar Uygulamaları ve v diyagramı İle Desteklenmiş STEM Eğitimi Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi

Pınar Fettahlıoğlu
Çukurova Üniversitesi

Volkan Göksu
Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Fen bilgisi; bilim ve teknolojinin temelini öğretildiği alanlardan biridir. Fen bilgisi iyi bir eğitimin temelidir. Fen bilgisi dersi sayesinde insanlar zihinsel ve yaratıcılık yönünden gelişme sağlayabilir (İşman ve diğ., 2002). Ancak fen eğitiminde bilginin kullanılıp ilgili becerilerin fen konuları üzerinden gelişiminin sağlanması için öncelikle kavramsal anlamaya dikkat edilmesi gereklidir. Çünkü bir bilginin yanlış yada eksik öğrenilmesi sonraki öğrenmeleri olumsuz etkileyebileceği gibi bireylerin öğrendikleri bilgileri karşılaştıkları problemlerin çözümü için kullanırken zorluk yaşamalarına da sebep olur. Bu nedenle bilginin doğru yapılandırılması çok önemlidir. Bu bağlamda fen öğrenme süreci içinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak için hem öğrencilerin hem kavramsal anlamalarını izlemek ve desteklemek gereklidir hem de bir problemin çözümü için doğru olarak yapılandırılan kavramları kullanmalarını sağlamak gereklidir. Bu sürecin problemsiz yürütmesi için özellikle öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğü söylenebilir. (Koç ve Demirel, 1999). Çünkü öğretim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, onu uygulayacak kişi öğretmendir. Öğrenci ögesi ise öğretmenin bilgisinden becerisinden en çok etkilenen öge olduğu düşünüldüğünde; öğretmenin bilgi ve becerisi etkili eğitim için büyük önem taşımaktadır. Daha önceleri öğretmen bilgisiyi direkt sunan ve öğrenci bu bilgiyi alan konumundayken, şimdi ise öğretmenler öğrencilerin bilgileri yapılandırmasında onlara rehberlik etmektedir. Bu rehberlik rolü; sürecin hazırlanmasından, planlanmasından, öğrencinin süreçte bilgiye ulaşmasına yönelik yardımlaşmayı içine alan kapsamlı bir görevdir (Sözer, 1998). Bu nedenle öğretmenlerin bilgi ve deneyim kazandıkları yerler olan eğitim fakültelerinde ifade edilen bilgi ve becerilerin kazandırılması için derslerin yapılandırılması son derece önemlidir. Öncelikle fen bilgisi öğretmenlerinin fen konuları ile ilgili kavramsal yapılarının son derece iyi olması gereklidir. Ancak yapılan araştırmalarda fen bilgisi öğretmenlerinde ve öğretmen adaylarında da çeşitli konularda kavram yanlışları tespit edilmiştir. En çok yanlışın tespit edildiği konu ise kuvvet ve hareket konusudur. Öğrencilerin en çok zorlandıkları konular üzerinde yapılan araştırmalar da kuvvet ve enerji konusunu işaret etmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sahip oldukları kavram yanlışlarının öğrencilerin öğrenmelerini önemli derecede etkilediği söylenebilir. Bu sorunun önüne geçmek için yapılması gereken öncelikli görev eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının güncel kavram yanlışlarının tespit edilmesi, sonrasında bu yanlışları gidermek için derslerde çeşitli yöntem ve teknik uygulamasının yapılmasıdır. Bu kapsamda son zamanlarda kavramsal yapının oluşmasında etkili olan yöntemlerden v diyagramı ve STEM eğitiminin ön planda olduğu görülmektedir.

Yöntem

Araştırma yöntemi: Tek grup öntest sontest yarı deneysel desen araştırmanın yöntemini oluşturmaktadır. Değişkenlerin kontrol altında tutulmasının mümkün olmadığı durumlarda yarı deneysel desen kullanılır (Cohen, Manion ve Marrison, 2000).

Çalışma Grubu Araştırma: Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 23 3. Sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Veri toplama araçları olarak; Kavramsal Anlama Testi kullanılmıştır. Ayrıca deneysel sürecini etkileyeceği tahmin edilen sosyo-ekonomik düzeyleri ve aile yapıları hakkında detaylı bilgi edinilmek öğrencilerine araştırma öncesi geliştirilmiş olan bir “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak örneklem hakkında daha detaylı bilgiler elde edilmiştir.

Kavramsal Anlama Testi: Kuvvet Kavram Testi (FCI) olarak bilinen bu test ilk olarak 1992 yılında 29 sorudan oluşan şekli ile Hestenes, Swachamer ve Well tarafından geliştirilmiş ve 1995 yılında tekrar revize edilerek 30 sorudan oluşan son şekli verilmiştir. Bu araştırmacılar testin KR-20 güvenilirlik katsayısı ön test için 0.86 ve son test için 0.89 olarak bulmuşlardır. Bu test kuvvet ve hareket konusu ile ilgili temel kavramları içermektedir. Bu testin geliştirilme amaçlarından biri öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini ve kavram yanlışlarını belirlemektir. Dolayısıyla seçilen örnekleme göre farklı güvenilirlik değerleri elde edilebilir.

Verilerin Analizi: Analizler yapılırken öncelikle Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadıkları tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım sergilediği tespit edildikten sonra araştırma sorularına göre Bağımsız Gruplar T-testi, bağımlı gruplar t-testi, tekniği kullanılmıştır (Atasoy, 2004).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

araştırmanın verileri toplanmış analiz aşaması devam etmektedir. Bu kapsamda beklenen sonuçlar paylaşılacaktır:

3. sınıf fen bilgisi öğretmeni adaylarının kavramsal anlamalarının gelişmiş olacağı beklenmektedir.

3. sınıf fen bilgisi öğretmeni adaylarının başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde geliştiği beklenmektedir.

3. sınıf fen bilgisi öğretmeni adaylarının uygulama öncesindeki kavram yanlışlarının giderilmiş olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eş zamanlı uzaktan eğitim, STEM, V diyagramı, sanal laboratuvar, kavramsal anlama

Kaynakça

Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Asil yayın dağıtım.

Cohen, L., Manion, L., Marrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5.Baskı), London: Routledge & Falmer Yayıncılık.

Daskolia, M., Flogaitis, E., & Papageorgiou, E. (2006). Kindergarten teachers' conceptual framework on the ozone layer depletion. Exploring the associative meanings of a global environmental issue. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 168- 178.

Hestenes, D., Wells, M. & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher* 30, S. 141–158

İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, B. ve Kıyıcı, M.(2002), Fen bilgisi eğitimi ve yapısalıcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 1, 1(7), s.41-42.

Koç, G. ve Demirel, Ö. (1999). Öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi mesleki eğitim fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri. *D.E.Ü Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 10, 27–32.

Sözer, E. (1998), Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan belli başlı yöntem ve tekniklerin incelenmesi, G.Can (Editör), *Sosyal bilgiler öğretimi*, (91– 112), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

Argümantasyon Destekli Stem Eğitimi Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Fen, Matematik, Mühendislik Ve Teknoloji ile 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Pınar Fettahlioğlu
Çukurova Üniversitesi

Fatih Matyar
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

STEM eğitimi teorik bilgilerin uygulama ve ürüne dönüştürülmesine olanak tanınması açısından oldukça önemlidir. Yeniçağ bireylerden üretici olmasını beklemekte; bu durum ise bireylerin üretkenliklerini ortaya koyabilmesi için birçok alanda yeterli bilgi birikimine sahip olmaları yanında; özellikle mühendislik alanında yetkin olmalarını gerektirmektedir. STEM yaklaşımının teknoloji ve mühendisliğe özellikle vurgu yapması; çocuklara küçük yaşlardan itibaren disiplinler arası bir bakış açısı kazandırması ve bilgilerin somut olarak hayata geçirilmesini sağlaması STEM 'i günümüzün bilgi ve iletişim çağında çok önemli bir yere oturtmaktadır. STEM eğitimi ile öğrenenler günlük yaşamdan durumlar ile karşı karşıya bırakılarak, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları çerçevesinde bütüncül olarak düşünmelerine ve bu düşüncelerini uygulamalarına olanak sağlanır (Bybee, 2010). Öğrenmenin öğrenenler için ilişkili, odaklı, anlamlı ve amaca uygun gerçekleştirilmesi anlayışını benimseyerek 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlamaktadır (Akgündüz ve ark, 2015). Gerçekleştirilen araştırmalar da STEM öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturmada, kariyer seçimlerinde, akademik başarılarında ve üst düzey düşünme becerileri, girişimcilik, iletişim gibi becerileri geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. STEM eğitiminde öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmeleri için öğrenme ortamları farklı yöntemlerle de zenginleştirilmektedir (Baran ve ark, 2015). Bu süreçte önemli olan öğrencilerin zorlandıkları noktalarda onlara öğretmenin daha iyi rehber olabilmesi için ortamın zenginleşmesinin sağlanmasıdır. Bu kapsamda son zamanlarda üzerinde durulan konulardan biri Argümantasyon uygulamalarıdır. Toulmin modeli ile eğitimde uygulamaya başlanan argümantasyon; genel olarak sosyal etkileşim ortamında deneysel ya da çeşitli kaynaklardan elde edilmiş olan verilerin muhakeme edildiği, değerlendirildiği, verilere karşı çıkma ve desteklemelere ilişkin nedenlerin ileri sürüldüğü bir öğrenme yaklaşımı şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda evsel atıkların nasıl atılması gerektiği ile ilgili sosyo bilimsel fikirlerin tartışılması bireylere derslerde uygun kanıtları düşünme uygun 8 argümanları geliştirme ve doğrudan kendi hayatlarını ilgilendirecek bu konularla ilgili mantıklı sonuçlara ulaşmalarını sağlar. Fen eğitiminde olduğu gibi disiplinler arası eğitimde de rahatlıkla kullanılabilecek olan argümantasyon uygulamasının sayılan faydalarını incelersek; STEM etkinlikleri ile bütünleşik olarak fen laboratuvarı dersinde kullanılmasının fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen, matematik, mühendislik ve teknoloji ile 21. yüzyıl becerilerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın nicel kısmında eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın iki grup (deney ve kontrol) ile yapılması ve bu gruplara ait verilerin hem yöntemin uygulanmasından önce, hem de yöntemin uygulanmasından sonra alınması (Fraenkel & Wallen, 2000) sebebiyle araştırma deneysel desenlerden yarı deneyseldir. Ayrıca, araştırmadaki bu grupların gelişigüzel oluşması yani hangi grubun deney ya da kontrol grubu olacağının yansız bir seçimle kararlaştırılması sebebiyle bu araştırma yarı deneysel desenlerden "eşitlenmemiş kontrol gruplu desen" dir. Bu modele göre; yansız atama yöntemiyle biri deney, biri de kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş, her iki gruba da çalışma öncesi ve sonrası aynı ölçek uygulanarak ölçümler yapılmıştır (Büyükoztürk, 2001).

Araştırma Grubu: Araştırma 2021-2022 yılı güz yarıyılı bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 3. Sınıf fen bilgisi öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir

Veri Toplama Araçları: STEM Tutum Ölçeği Faber, Unfried, Wiebe, Corn, Townsend ve Collins (2013) tarafından geliştirilmiş, Yıldırım ve Selvi (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek Matematik (8 soru), Fen Bilimleri (9 soru), Mühendislik (9 soru) ve 21. yüzyıl becerileri (11 soru) olmak üzere dört alandaki 5li Likert tipinde toplam 37 sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına uygulanan STEM tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi: Nicel verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için Kolmogorov Smirnov (grup büyüklüğü 50'den büyükse) ve Shapiro Wilk testi (grup büyüklüğü 50'den küçükse)

uygulanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra; betimsel istatistik, bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenilerin fene yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde son test lehine farklılaşacağı beklenmektedir.

Öğrenilerin matematiğe yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde son test lehine farklılaşacağı beklenmektedir.

Öğrenilerin teknolojiye yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde son test lehine farklılaşacağı beklenmektedir.

Öğrenilerin mühendisliğe yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde son test lehine farklılaşacağı beklenmektedir.

Öğrenilerin 21.yy becerilerine yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde son test lehine farklılaşacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen ve teknoloji, STEM eğitimi, argümantasyon

Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S. (2015a). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Baran, E. , Canbazoglu-Bilici, S. & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2), 60-69
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Onyedinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Bybee, R. W. (2010). Advancing stem education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 31-35
- Faber, M., Unfried, A., Wiebe, E. N., Corn, J. Townsend, L.W. ve Collins, T. L. (2013). Student attitudes toward STEM: the development of upper elementary school and middle/high school student surveys. *Paper presented at 120th ASSE Annual Conference & Exposition*. Atalanta, Italy.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Yıldırım, B., ve Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1107-1120

Teknoloji Destekli Kuadratik Yüzeyler Öğretiminin Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Duygu Bedir
Dokuz Eylül Üniversitesi

Süha Yılmaz
Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanın en önemli özelliği düşünme yeteneğinin olmasıdır. Okullarımızda gördüğümüz eğitimin en önemli amaçlarından biri bireyin düşünme yeteneğinin geliştirebilmesini sağlayabilmektir. Matematik eğitimi, farklı düşünme becerilerinin gelişimine önem verilmektedir. Eleştirel düşünme, matematik derslerinde problem çözümlerinde kullanılan düşünme becerilerinden birisidir. Alan yazında çeşitli eleştirel düşünme tanımları yapılmaktadır.

Eleştirel düşünme, herhangi bir konu, içerik ya da problem üzerinde kişinin kendi düşünmesine entelektüel standartları da ekleyerek profesyonel bir şekilde kendi düşünmesinin sorumluluğunu üstlenmesi olarak tanımlanmıştır (Paul 1993, Ayrancı Açıköz 2011).

Problem çözme olarak eleştirel düşünme, bir problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak ele alınmaktadır. Ancak, değer, duygu ve yargılamayı içermesi açısından nesnel problem çözme sürecinden farklı olarak ele alınmaktadır. Burada, öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şey; hiçbir problemin tek çözümünün olmadığı, her zaman alternatiflerinin olabileceğidir. Problem çözme olarak eleştirel düşünmede sonuca ulaşmadaki kriterler, alternatifleri tanımlama ve seçme olarak tanımlanmaktadır (Karabey2010).

Halpern'a (1996) göre eleştirel düşünme, beceri ve strateji bileşimi olan bir düşünme biçimidir. Bu tür düşünme, belirli bir hedefe yönelik ve amaçlıdır. Uygulanması için de belirli becerilerin ve stratejilerin kazanımı ve kullanımı gerekmektedir. Kullanılan beceri ve stratejiler durağan değildir; farklı bağlam ve ortamlarda yeniden oluşturmaları olasıdır. Eleştirel sözcüğünün anlamı, düşünmenin değerlendirme ve yargılama içermesidir. Bu değerlendirme sadece düşünceye değil aynı zamanda düşünme işlemine de ilişkindir. Yani düşünen kişi değerlendirmesini sadece son ürün olan düşünce üzerine yapmaz, bu düşünceye ulaşmada kullandığı tüm düşünme işlemlerini de değerlendirir. Bu değerlendirme sonucu farklı becerileri ve stratejileri kullanmaya veya edinmeye karar verebilir. (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz 2003)

Eleştirel düşünmeye üç aşamada yaklaşılmaktadır. Birinci olarak eleştirel düşünme diğer insanlarla ve çevre ile etkileşime girerek problem çözme ile başlamaktadır. İkinci olarak; daha önceden elde edilen bilgiler ile ilişki kurarak akıl yürütme süreci devreye girmektedir ve tümevarım, tümdengelim ve hüküm verme yoluyla çıkarsamada bulunma söz konusu olmaktadır. Üçüncü aşamada ise eleştirel düşünme süreci; neye inanıp neye inanmamalı konusunda bir karara varma ile son bulmaktadır (Ennis, 1989; Türnüklü, Yeşildere 2005).

Eleştirel düşünmenin gerçekleştirilmesi için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Çalışmamızda son yıllarda teknolojinin hızla gelişip eğitim hayatımızın bir parçası durumuna gelmesiyle, teknoloji destekli öğretimin matematik öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının değerlendirildiği çalışmamız nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Teknoloji destekli kuadratik yüzeler öğretiminin matematik öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisinin incelenmesi için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin seçiminde amaçsal örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel 2018). Uygulama öncesinde öğrencileri seçebilmek için Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre zayıf orta ve iyi olan öğrenciler belirlenmiştir. Küçük çalışma grupları oluşturulurken başarı seviyesi kriterine ek olarak öğrencilerin birbirleriyle uyumlu, rahat iletişim kurabilmeleri ve etkili çalışabilmelerine dikkat edilerek gönüllü olan öğrenciler seçilmiştir. Öğrencilere Kuadratik yüzeyler konusu GeoGebra programı desteğiyle 3 hafta boyunca 6 ders saati süresince anlatılmıştır. Konu sonunda Kuadratik yüzeyler günlük hayat problemleri etkinliği uygulanarak görüşmeler yapılmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı sorular sorarak öğrencilerin cevaplarını açıklamalarına yardımcı olmuştur. Günlük hayat problemleri ile yapılan çalışmanın ses kaydı alınmıştır. Öğrencilerin çalışmaları ve ses kaydı yazıya dökülmüştür. Elde edilen

veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin günlük hayat problemlerine verdikleri cevapların değerlendirilmesinde Faccione (1998)'nin bileşenlerini dikkate alınarak Türnüklü ve Yeşildere (2005)'nin derecelendirme kriterleri çerçevesinden yararlanılarak yeniden bir değerlendirme kriterleri belirlenerek analiz edilmiştir. En düşük puan 0'dan başlayarak en yüksek puan 5 verilerek değerlendirme yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik Öğretmenliği Lisans öğrencilerin Kuadratik Yüzeyler konusuyla ilgili günlük hayat problemleri etkinliğindeki açık uçlu problemlere verdikleri cevaplar ve çözümler eleştirel düşünme kriterlerine göre değerlendirilecektir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki başarı değerlendirilecektir. Öğrencilerin soruları nasıl çözdükleri, eleştirel düşünme bileşenlerini yeterli düzeyde gerçekleştirip gerçekleştirmediği değerlendirilecektir. Elde edilen sonuçlara göre yorum yapıp güçlü ve zayıf yönler hakkında değerlendirme yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kuadratik yüzeyler, matematik, eleştirel düşünme

Kaynakça

- Ayrancı Açıkgöz, S. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileriyle matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi,
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (Genişletilmiş 4. Basım). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Facione, P. (1998). *Critical thinking: What it is and what it counts*, California Academic Press.
- Gürkaynak, İ., Üstel F., & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*, Eğitim Reformu Girişimi.
- Karabey, B. (2010). *İlköğretim üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik Mülakatın Potansiyeli. *İlköğretim-Online*, 2(2), 2-9
- Türnüklü, E., Yeşildere, S. (2005) Türkiye'den bir profil:11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38,(2), 167-185.

Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yordayıcıları

Ramazan Evren Yalvaç
MEB

Meltem Çengel Schoville
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgilerin büyük bir hızla değiştiği, geliştiği ve yenilendiği dünyamızda, kişilerin öğrenme istekleri de bu doğrultuda artmakta ve değişmektedir. Bu istekleri ve ihtiyaçları karşılamak için okulların yanı sıra yaşam boyu öğrenme de karşımıza çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme çoğunluk yaygın eğitim şeklinde gerçekleştirilirken, özellikle yetişkinlere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında bireyleri topluma kazandırmayı da amaçlayan bir eğitim öğretim ortamıdır (Demirel ve Yağcı, 2012). Yaygın eğitim kapsamında, okuma yazma ve dil öğrenme gibi temel bazı ihtiyaçlara yönelik veya belirli bir meslek alanında çalışan bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek nitelikli iş gücünü artırmak açısından oldukça önemlidir (Karatağ, 2019). Yaygın eğitim yaşam boyunca sürdürülebilen bir eğitim modelidir. Herhangi bir meslek alanında eğitim almış bireylerin günümüz bilgi ve teknoloji çağında yaşanan hızlı gelişmelere adapte olmalarını sağlar, bilgi ve becerilerini güncel tutmak açısından oldukça önemli görülmektedir (Erdem, 2021). Yaygın eğitim modeli ile yetişkin eğitim seviyesinin artırılması hem nitelikli işgücü açısından hem de istihdam açısından ülkelerin toplumsal dinamiklerini yakından ilgilendirmektedir. Türkiye’de kalkınma planlarına yaşam boyu eğitim olgusunun alınmış, bireylerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasına yönelik fırsatların oluşturulması ve hayat boyu öğrenme kapsamında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin teşvik edilmesine yönelik tedbirler alınmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2013).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ve istendik yönden bilgi, beceri, tutum ve davranışların uzaktan eğitim yöntemleri ile mekandan ve zamandan bağımsız olarak sürdürülebildiği için tüm dünyada önemi artmaktadır (Karatağ, 2019). Yaşam boyu eğitim faaliyetleri amacı ile düzenlenen eğitimler ağırlıklı olarak mesleki eğitime yönelik olduğu söylenebilir. 2022 yılı Ocak ve Mayıs ayları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 73 farklı mesleki ve temel alanda 2771 meslek kursunun ve 1040 genel kurs faaliyeti gerçekleştirilmiştir (MEB, 2022). Türkiye’de bireylerin yaşam boyu öğrenme gereksinimlerine hizmet eden önemli yaygın eğitim kurumlardan biri Halk eğitim merkezleridir. Özellikle 21. Yüzyıl yurttaşlık becerileri bağlamında değerlendirildiğinde, bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu anlamda, alanyazın yaşam boyu öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkilere işaret etmektedir (McCombs, 1991; Smith & Spurling, 2001).

Bu çalışmanın amacı, halk eğitimi merkezinde sürdürülen eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayan bazı değişkenlerin belirlenmesidir.

Araştırmanın alt problemleri:

1. Cinsiyet, yaş, içsel motivasyonun ve dışsal motivasyon bileşeni bireylerin yaşam boyu öğrenmeye istekli olup olmadıklarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
2. Cinsiyet, yaş, içsel ve dışsal motivasyon bileşeni bireylerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olarak gelişime açık olup olmadıklarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma tarama türünde bir araştırmadır. Tarama çalışmaları, evreni temsil eden örneklemde evrenin yetenekler, görüşler, tutumlar, inançlar ve/veya bilgi gibi bazı özelliklerini belirlemek amacıyla uygun verilerin toplandığı çalışmalardır. Bu çalışma tarama çalışması türlerinden analitik ve kesitsel tarama çalışması altında sınıflanabilir. Analitik çalışmalar diğer değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini yordayıcı ve açıklayıcı değişkenler ile ortaya koymaya odaklanırken, kesitsel çalışmalarda ele alınan olaylar, görüşler, davranışlar ve diğer özellikler ile ilgili anlık veri toplanır (Sezgin-Selçuk, 2019). Evren Muğla ili Milas ilçesi oluşturmaktadır. Milas İlçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Halk Eğitimi kurslarının faaliyetlerine devam eden 2825 kişi oluşturmaktadır. Örneklem büyüğünün; %5 hata payı ($d=0.05$); %95 güven aralığı ($d=0.05$ için $t=1.96$); %50 gerçekleşme olasılığı ($p=.50$); %50 gerçekleşmeme olasılığı ($q=.50$) referans noktaları ile 386 kişi olması gerektiği hesaplanmıştır (Raosoft, 2022). Örnek seçiminde basit rastgele eleman örnekleme yöntemi seçilmiştir. Basit rastgele örnekleme; evrendeki her birimin örnekleme yer alma şansının eşit ve bağımsız olması nedeniyle yansızlık kuralının uygulanabildiği örnekleme yöntemidir (Balcı, 2009). Katılımcıların cinsiyet, yaş, kursiyer eğitim durumunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Erdoğan ve Aarsal (2016) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Eğilimleri Ölçeği ile Tulunay Ateş ve İhtiyaroğlu(2019) tarafından geliştirilen Yetişkin Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan

bağımlı değişken olan, yaşam boyu öğrenme eğilimi normal dağılmadığından, bağımsız değişkenleri bir arada ele alma olanağı sunduğundan lojistik regresyon analizi gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Logistik regresyon temelde, bireylerin hangi grubun üyesi olacaklarını kestirmede kullanılacak bir regresyon denklemi oluşturmaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk alt problemde, ele alınan model ki-kare değerine ilişkin p değerinin anlamlı olması, yordanan değişken ile yordayıcı arasında anlamlı ilişki varlığını göstermektedir. Cox&Snell R² değeri incelendiğinde, yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, öğrenme istekliliği yordanan değişkenindeki varyansın %64'ünü açıkladığı görülmektedir. Nagelgerke R² değeri ise %87'dir. "İçsel Motivasyon" yordayıcı değişkenindeki bir (1) birimlik artışın, öğrenme isteklilik üst grubunda yer alma odd'unda %131'lik $\left[\left| (1-2,31) \right| .100 \right]$ artışa yol açtığı görülmektedir.

İkinci alt problemde, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili gelişime açık olma durumlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Cox&Snell R² değeri incelendiğinde, yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, öğrenme istekliliği yordanan değişkenindeki varyansın %49'unu açıkladığı görülmektedir. Nagelgerke R² değeri ise %70'tir. "İçsel Motivasyon" yordayıcı değişkenindeki bir (1) birimlik artışın, gelişime açıklık üst grubunda yer alma odd'unda %52'lik $\left[(1-1.52).100 \right]$ artışa yol açtığı görülmektedir. "Dışsal motivasyon" değişkenindeki bir birimlik artış ise, gelişime açıklık üst grubunda yer alma odd'unda %18'lik artışa yol açmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yaşam boyu öğrenme, motivasyon, cinsiyet, yaş

Kaynakça

- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem: teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmenleri adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 100-111.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2013). *Onuncu kalkınma planı*. Ankara.
- Erdem, T. Ş. (2021). *Alanya ilçesi'ndeki yaygın eğitim etkinlikleri ve katılım*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Erdoğan, D. G. ve Arsal, Z. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)'nin geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 114-122.
- Karatağ, M. (2019). Yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören kursiyerlerin müzik eğitimi kurslarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127.
- MEB. (2022, Nisan 5). *Hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü: http://hbogm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2018_04/11093946_MEB_HBO_KU_RUMLARI_YYNETMELYYY.pdf adresinden alındı
- Raosoft Sample Size Calculator Raosoft Inc. (2022). Available from: <http://www.raosoft.com/samplesize.html> (cited 03.04.2022).
- Sezgin-Selçuk, G. (2019) İlişkisel tarama yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss.140-163) Pegem akademi.
- Smith, J., & Spurling, A. (2001). *Understanding Motivation for Lifelong Learning*. National Institute of Adult Continuing Education.
- Tulunay-Ateş, Ö. & İhtiyaroğlu, N. (2019). Yetişkin motivasyon ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 611-620.

Millî Eğitim Bakanlığınca Hazırlanmış Bazı Politika ve Strateji Belgelerinin Eğitim Yönetimine Etkileri

Ünal Akyüz

MEB

Problem Durumu

Türkiye kamu idaresinde ve özelde en tepe eğitim örgütü olan Milli Eğitim Bakanlığı'nda en önemli yapısal reformların yapıldığı dönemlerden biri de Avrupa Birliği ile başlatılan üyelik süreçlerine denk gelmiştir. Avrupa Birliği üyelik sürecinin hızlanması ile AB, Dünya Bankası ve OECD gibi uluslararası kurumların raporları ve uzmanları ile Türk eğitim sistemi üzerinde daha çok etki sahibi olduğu görülmeye başlanmıştır. AB süreci Türkiye'de daha önce olmayan yeni yaklaşımların uygulamaya konulduğu bir yaklaşım getirmiştir. Türkiye'de AB sürecinden önce de kalkınma planları ve şura kararları gibi planlama süreçleri vardı. Fakat bu planların ve kararların bir kısmının haricinde uygulamalarının takip edilmediği ya da yıllar içerisinde değişik ifadelerle tekrar edildiği görülmüştür. Bu süreçte AB ile Türk bürokrasi sistemi politika belgesi, strateji, strateji belgesi, stratejik yönetim, beyaz belge, yeşil belge gibi kavramları karşılıklı olarak deneyimlemişlerdir. Türkiye'de kısmen kalkınma planları, şura kararları ve hükümet programları ile planlı ve geleceğe dönük vizyon çalışmaları geniş tabanlı çalışma şekillerine örnek verilebilir. Fakat bunlar kamu sınırları içinde kısmen sınırlı bir uzman çalışma grubunun ortaya çıkardığı belgelerdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmış olan AB finansmanlı Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ve MTEM'in hazırlık çalışmaları Türkiye'de önemli kanun değişikliklerinin sonrasına denk gelmiştir. MEGEP, TEDP ve MTEM projelerinde kamu ile STK'ların geniş çaplı katkıları alınarak politika ve strateji belgeleri üretilmiştir. AB süreci Türkiye'de yürürlükte olan ve yasal olarak bağlayıcı üst politika belgelerine, proje hazırlık zamanlarında, referans göstererek hem önemini arttırmış hem de planlamacıların dikkatini bu süreçlere toplamıştır.

AB'nin hem finansman sağlayan rolü diğer taraftan bu yöntemle hazırlanan politika ve strateji belgeleri ve bunların doğurduğu sonuçların tüm boyutları ile henüz ortaya konulamaması yeni çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Böyle bir araştırma konusunun seçilmesinin temel nedeni, AB destekli eğitim projeleri ile hazırlanan politika ve strateji belgelerinin eğitim sistemine etki eden önemine karşın bu projelerin hazırlık ve uygulama sürecinde kapsamlı ve eleştirel bir değerlendirilmesinin yapılmamış olmasıdır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ile alanda çalışan bilim insanlarına ve karar vericilere yeni bir bakış açısı sunulabileceği ve konunun tartışmaya açılacağı umulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada durum analizi yapmaya imkan tanıyan ve olguları olduğu gibi yansıtan "Betimsel tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırma, durum analizi için "Dokümantasyon İncelemesi" yöntemini seçmiştir. Çünkü tarihinde çok sayıda uluslararası politika belgesi hazırlayan ve uygulayan MEB'in yükümlülüğünü üstlendiği bu süreçlere yönelik değerlendirilmelerde en önemli veri kaynaklarından biri olan insan kaynaklarının/proje çalışanlarının zaman içinde sürekli ve hızlı değişimi nedeniyle ulaşılamaz olmaları, projenin değerlendirilmesinde araştırmacıyı ister istemez tek veri kaynağı olarak dokümantasyon incelemesi üzerinden analiz yapmaya mecbur bırakmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s.217).

Nitel araştırmanın amacı bir şeye bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır. Bunun için toplanan veriler ayrıntılı ve derinlemesine olmalıdır. Bu yüzden nitel araştırma için tüm resmi aktarmak, yoğun betimleme yapmak önemlidir (Punch, 2005). Nitel araştırmaların amacı, anlamak ve araştırma faaliyetinin sonucu gerçekliği olduğu gibi tanımlamaktır (Kümbetoglu, 2005). Dokümantasyon inceleme yönteminin seçilmesindeki bir başka gerekçe ise dokümanlardan elde edilen verileri betimlemeye, temaları ve örüntüleri ortaya çıkarmaya imkan sağlamasıdır. Bu bağlamda, MEB'in hazırladığı politika ve strateji belgelerinin incelenmesi çalışma deseni, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmeye dayanmaktadır.

Bu çalışmada, bütüncül tek durum deseninde seçilen doküman analizi tekniği, gerekli koşullar sağlanarak yerine getirilmiştir. Bu çerçevede, Tablo 1.'de verilen listede çalışmada incelenen 10 doküman görülmektedir. Bu dokümanlar aşağıdaki süreçlerden geçirilerek incelenmiştir:

10 dokümanın analizleri şu aşamalardan geçirilerek yapılmıştır:

- Dokümanlara ulaşma
- Dokümanların orijinalliğini kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Analiz sonuçlarını metne dökerek kullanma, aşamalarına göre yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s. 217).

Veriyi analiz etme sürecinde, içerik analizi öğeleri birleştirilerek dokümanların tematik analizi sağlanmıştır. Tematik analizle, verilerdeki örüntüler tanımlanmış ve ortaya çıkan temalar analiz kategorisi haline getirilmiştir. Burada içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu, araştırmanın temel soruları ile ilgili bilgiler metne dönüştürülmüş ve kategoriler halinde düzenlenmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla incelenen dokümanlar, MEB, politika ve strateji belgeleri final ve ilerleme raporları yanında Yeşil Belge gibi metinlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç

Türkiye'nin AB süreci henüz tam üyelikle sonuçlanmamasına karşın sosyal, ekonomik ve siyasi etkileri hem sivil yaşamda hem de kamuda görülmüştür. Türk kamu bürokrasisinin özelde eğitim sisteminin işleyiş biçimini, yönetim boyutu ile üç yönden yapısal olarak etkilemiştir. Bunlardan birincisi, ülkenin ilgili tüm paydaşlarının katılımıyla eğitimde vizyon belgeleri ortaya çıkarılmıştır. İkincisi bu vizyon belgeleri ileride hazırlanacak eğitim ile ilgili yasa çalışmalarına dayanak oluşturmuştur. Üçüncüsü, kamudan devamlılık esası olduğundan hazırlanan politika ve strateji belgeleri vizyon açısından sonradan gelen yöneticilere önemli bir kaynak sağlamıştır.

Türkiye'de yıllar içerisinde hazırlanan ve kamuyu bağlayıcı özelliği olan kalkınma planları, hükümet programları ve şura kararları süreçleri bir kısmının haricinde uygulamalarının takip edilmediği ya da bir sonraki planlamada ya aynısı ya da değişik ifadelerle tekrar edilmiştir. AB süreci hazırlanan kalkınma planları ve şura kararları gibi yasal olarak bağlayıcı çalışmaları, kapsamlı AB programlama süreçlerine referans yaptırarak hem önemini arttırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Strateji belgeleri, eğitim yönetimi, proje, Avrupa Birliği

Kaynakça

- Akyüz, Ü. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığınca tamamlanmış Avrupa Birliği Eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Ü. (2022). Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılanma çalışmalarında MEB'in kapasitesinin güçlendirilmesi (MEBGEP) projesinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 769-790.
- Cagiltay, K., Graham, C. R., Lim, B. R., Craner, J., & Duffy, T. (2002). The Seven Principles of Good Practice: A Practical Approach to Evaluating Online Courses. *Hacettepe University Journal of Education*, 20(2), 40-50.
- Commission of the European Communities. (2001). *European governance: A White Paper*. Brussels: COM (2001) 428.
- Dinçer, Ö. (Mart 2003). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*, BETA Yayınları, İstanbul, 2003.
- Feurer, R. Chaharbaghi, K. (1995). Strategy development: past, present and future, *Management Decision*, 33, 6.
- Gönülaçar, Ş. (2014). Kalkınma planları ve eğitim. *Kamuda Sosyal Politika*, Sayı.29 S. 61-67.
- MEBGEP Yeşil Belge (Mayıs 2010). *Millî Eğitim Bakanlığının kapasitesinin güçlendirilmesi projesi*. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayımlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP Başlangıç Raporu, (2008). (15 Ağustos 2008). *Millî Eğitim Bakanlığının kapasitesinin güçlendirilmesi projesi*. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayımlanmamış Rapor), Ankara.
- Okçu, M. (2007). Yönetişim tartışmalarına katkı: Avrupa Birliği için yönetim ne anlama geliyor? *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 12(3), 299-312.
- Punch, K. F., (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara, Siyasal Kitapevi.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yüksel, N. (2005). Yeni kamu mali yönetim sistemi ve düzenleyici etki analizi DEA. *Sayıştay Dergisi*, (59), 47-71.
- Commission of the European Communities. (2001). European governance: a white paper. Brussels: COM (2001) 428.
- Kahveci, E. (2008). Strateji, stratejik yönetim ve stratejik yönetim modeli. *Verimlilik Dergisi*, 4, 7-30. Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). 10. Kalkınma planı 2014-2018. Ankara: Kalkınma Bakanlığı
- Karaosmanoğlu, H.S. (2006). *Düzenleyici etki analizi ve türkiye uygulaması*. DPT Uzmanlık Tezi. Yayın Kodu. 2691.
- MEB. (2013). *Türkiye hayat boyu öğrenme stratejisi ve eylem planı 2014-2018*. Ankara.
- MEB. (2018) 2023 Eğitim Vizyonu <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> 28/12/2022
- MEB. (2022) *Politika belgeleri*: <http://sgb.meb.gov.tr/www/kurumsal-politikalar/icerik/162>. Erişim Tarihi : 13.03.2022.
- Dünya Bankası: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30464>
- “Learning-Adjusted Years of Schooling (LAYS): Defining a New Macro Measure of Education”:
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30464/WPS8591.pdf?sequence=1&isAllowed=y> and
<https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2018/10/18/human-capital-index-and-components-2018> Erişim Tarihi 03.03.2022.
- Avrupa Birliği https://www.ab.gov.tr/files/rehber/10_rehber.pdf Erişim Tarihi: 16.03.2022.

Avrupa Birliği Finansmanlı MEB Eğitim Projelerinin Sivil Topluma Katkıları

Ünal Akyüz

MEB

Problem Durumu

Sivil toplum kuruluşları, toplumdaki belli ilgi gruplarını temsil etmek üzere organize olmuş kuruluşlar olarak tanımlanmaktadır. Avrupa’da genellikle NonGovernmental Organizations (NGOs), ABD’de ise Public Voluntary Organizations (PVOs) olarak tanımlanan örgütler Türkiye’de sivil toplum örgütü (STÖ) ya da sivil toplum kuruluşları (STK) adlarıyla anılmaktadır. Bununla birlikte sivil toplum örgütleri, lobiler, siyasal gruplar, dernekler, sendikalar, odalar vb. genel olarak siyasal karar verme sürecinde baskı ya da çıkar grupları gibi farklı isimlerde de görmek mümkündür. “Sivil toplum örgütleri, üyeleri öncelikle devlet dışı faaliyetlerle uğraşan ve bu faaliyetler aracılığıyla devlet kurumları üzerinde baskı ve denetim uygulayarak kendi kimliklerini koruyan gönüllü kuruluşlardır” Akt. (Özan vd, 2015, Keane, 1994). Habermas (1999) tarafından sivil toplum kuruluşları, “insanların resmi alan dışında bir araya gelerek gruplar oluşturmaları, devletin etki alanı ve ekonomik alanı dışında gönüllü olarak bir araya gelerek sosyal ilişkiler ürettikleri, yapılarıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Özan vd, 2015).

Türkiye’de STK’lar ile ilgili önemli eleştirilerden birisi, MEB, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının yeterince iş birliği yapmadığı ve bunun sorunlara sebep olduğu kanaatidir. Bu eleştirilerin de haklı sebepleri vardır. Üniversitelerin meslekî eğitim veren; meslek yüksekokulları, mühendislik fakülteleri ve teknik eğitim fakülteleri bölümlerinden mezun olanlar ve bunların standartları ile özel kurumların beklentileri farklıdır. Bir başka sorun ise MEB, meslekî eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarını istihdam fazlalığı yüzünden kendi okullarında istihdam edememeye başladı. Bu noktadan itibaren Yüksek Öğretim Kurumu, MEB ve özel kurumlar arasındaki iş birliği zaruret hâline geldi.

Ülkemizde sivil toplum kuruluşlarının eğitimle ilgili çalışmalarda sınırlı olmakla beraber etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bunun en belirgin örneği, Milli Eğitim Şûra’larında, üniversiteler, kurum ve kuruluşlar ve MEB merkez ve taşra teşkilatlarının yanında sivil toplum kuruluşlarının da görüşlerine yer verilmesidir. Sivil toplum kuruluşlarının devlet kurumları ile yapılan projelere katılımı neyi ifade etmektedir? Bu tür bir işbirliği neden önemlidir? Günümüzde devlet yönetiminde en çok tartışılan konulardan biri sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemidir. Parlamenter Demokrasilerin diğer yönetim biçimlerinden önemli bir farkı, devlet ile özel sektör arasındaki ilişkiyi seçim dönemleriyle sınırlı olmaktan çıkarıp yönetimin bir parçası yapmasıdır. Birbiriyle ilgili konularda bir araya gelen insanlardan oluşan sivil toplum kuruluşları, insanların sorunlarını devletin ilgili kurumlarına iletmesi için önemli bir araç konumundadır.

Türkiye’de gerek devlet kurumlarında, gerek özel kurumlarda, uzun yıllar devletin sivil toplum kuruluşları ile iş birliğine gitmediği, onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadığı, beraber gelecek planlaması yapmadığı türden eleştiriler mevcuttur. Bu eleştirilerin haklı sebepleri vardı. Bunlardan bir kısmı meslekî eğitim alanında yapılan eleştirilerdi. Yakın zamana kadar devlet, memleketin çeşitli yörelerinde ihtiyaç olup olmadığına bakılmaksızın ya da belli bir planlamaya dayanmadan meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezleri gibi okullar açmaktaydı.

Bu okullardan mezun olan öğrencileri istihdam etmesi beklenen özel kurumların beklentileri pek dikkate alınmamaktaydı. Bu kurumların şikâyetleri; devlet okullarından mezun olan öğrencilerin kendi istedikleri standartta olmadığı ve istedikleri alanda değil ihtiyaç olmayan alanlarda mezun verildiği yönündeydi. Bir projenin izleme-değerlendirme ziyareti sırasında, şehrin sanayi ve ticaret odası üyeleri; illerindeki okullarda gelişmesi için açılan bölümlere karar verilirken neden bu okullardan mezun olanları istihdam edecek olan sanayici ve iş adamları ile iş birliği yapılmadığını belirtmişlerdi.

Yöntem

Bu araştırmada durum analizi yapmaya imkan tanıyan ve olguları olduğu gibi yansıtan “Betimsel tarama modeli” kullanılmıştır. Çalışmada Avrupa Birliği finansmanlı Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi’nin sivil topluma etkileri açısından, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Kurumsal olarak birçok uluslararası proje belgesi hazırlayan ve uygulayan MEB’in yükümlülüğünü üstlendiği bu süreçlere yönelik değerlendirilmelerde en önemli veri

kaynaklarından biri olan insan kaynaklarının/proje çalışanlarının zaman içinde sürekli ve hızlı değişimi nedeniyle ulaşılamaz olmaları, projenin değerlendirilmesinde araştırmacıyı ister istemez tek veri kaynağı olarak dokümantasyon incelemesi üzerinden analiz yapmaya mecbur bırakmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s.217).

Nitel araştırmanın amacı bir şeye bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır. Bunun için toplanan veriler ayrıntılı ve derinlemesine olmalıdır. Bu yüzden nitel araştırma için tüm resmi aktarmak, yoğun betimleme yapmak önemlidir (Punch, 2005). Nitel araştırmaların amacı, anlamak ve araştırma faaliyetinin sonucu gerçekliği olduğu gibi tanımlamaktır (Kümbetoglu, 2005). Dokümantasyon inceleme yönteminin seçilmesindeki bir başka gerekçe ise dokümanlardan elde edilen verileri betimlemeye, temaları ve örüntüleri ortaya çıkarmaya imkan sağlamasıdır. Bu bağlamda, MEB'in hazırladığı uluslararası proje belgelerinin başlangıç, ilerleme ve sonuç raporlarının incelenmesi çalışma deseni, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmeye dayanmaktadır.

Bu çalışmada, bütüncül tek durum deseninde seçilen doküman analizi tekniği, gerekli koşullar sağlanarak yerine getirilmiştir. Bu dokümanlar aşağıdaki süreçlerden geçirilerek incelenmiştir:

10 dokümanın analizleri şu aşamalardan geçirilerek yapılmıştır:

- Dokümanlara ulaşma
- Dokümanların orijinalliğini kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Analiz sonuçlarını metne dökerek kullanma, aşamalarına göre yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s. 217).

Veriyi analiz etme sürecinde, içerik analizi öğeleri birleştirilerek dokümanların tematik analizi sağlanmıştır. Tematik analizle, verilerdeki örüntüler tanımlanmış ve ortaya çıkan temalar analiz kategorisi haline getirilmiştir. Burada içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu, araştırmanın temel soruları ile ilgili bilgiler metne dönüştürülmüş ve kategoriler halinde düzenlenmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla incelenen dokümanlar, MEB, uygulanan projelerde hazırlanan başlangıç raporları, ilerleme raporlarının yanında final raporları gibi metinlerdir.

444

Beklenen/Geçici Sonuçlar

AB destekli MEB Projeleri sivil toplumun katılımı ve katkısı bakımından başarılı olmuştur. Bunun sebebi ise, MEB'in çalışmalarına AÇEV, UNICEF, Dünya Bankası, Eğitim Reformu Girişimi gibi STK'ların ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, DPT, SHÇEK gibi ilgili kurumların katılımlarının Proje'nin yapılanmasının işlevselliğini arttırmıştır. Yine bu kapsamda MEB projelerinin işlevsel olmasının başka bir sebebi ise bölgesel ve merkezi yapılanmanın birbiriyle olan uyumu, proje süresince katılımcıların sürekli katılımları, iç paydaşlar olarak MEB birimleri ve dış paydaşlar ilgili kamu kurumları ve özel kuruluşları, ticaret-sanayi ve meslek odaları, işçi ve işveren konfederasyonları, STK'ların aktif katılımının olmasıdır.

MEB'in bütün uluslararası projelerinin hazırlanmasından sorumlu ve 652 Sayılı KHK ile kaldırılan mülga Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın Türk eğitim sistemine en önemli katkılarından birisi de Bakanlık birimlerinin kendi içinde ve sivil toplum kuruluşları ile birlikte, çalışma kültürünü geliştirmiş olmasıdır. Amaçları itibarıyla farklı birçok sivil toplum kuruluşu, Başkanlığın organize ettiği projelerde beraber çalışarak karşılıklı iş birliği ile yılların biriktirdiği sorunları çözme yolunda önemli mesafeler kat etmişlerdir. Sivil toplum kuruluşlarının devlet kurumları ile yapılan projelerde ortaklık yapması, kurumlar arasındaki bağı canlı tutarak iş birliğinin kökleşmesine ve derinleşmesine önemli bir katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, sivil toplum, projeler, Avrupa Birliği

Kaynakça

- Akyüz, Ü. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığınca tamamlanmış Avrupa Birliği eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Ü. (2015). Türkiye'de eğitim politikaları. A. Gümüş (Ed.). *Türkiye eğitim politikalarında uluslararası kuruluşların/raporların ve yabancı uzmanların yeri* (s.110-166). Nobel, İstanbul
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimler sözlüğü*. Tek Ağaç, Ankara.

- Birinci, N. (2009). 2010 *MEB Bütçesi. TBMM Tutanakları*. <http://www.tbmm.gov.tr/tutanak/donem23/yil4/ham/b03701h.htm>
- Çengel, Y. (2005). AB sürecinde rasyonel eğitime geçiş: Vizyon misyon. *MEB: Millî Eğitim Dergisi*. 167.
- Parlamente Danışmanları Derneği (PDD) (2009). *Türkiye’de yasa yapma süreçlerine etkin sivil katılım projesi Endonozya Raporu*.
- Karataş, İ.H. (2013). Türk Eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşlarının STK’ların konumları ve işlevlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*. 198.
- MEGEP Başlangıç Raporu (2003) Türkiye’de *mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme programı. (Nihai Rapor)*. (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR). (Avrupa Temsilciliği ve Yararlanıcılar Tarafından Onaylanan Şekli).
- MEGEP Nihai Rapor (2009) *Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi programı’nın (MEGEP) etki değerlendirmesi için teknik destek*. Sözleşme No 2008/161382 Cilt 1: Nihai Özet Rapor, IBF Uluslararası Danışmanlık Firması
- TEDP Başlangıç Raporu (2002-2007). *Temel eğitime destek projesi. cilt.1 bölümler: A.1-D.5*. (Sözleşme No: Deltur/MED TQ/03-02).
- TEDP (2007). *Nihai raporu*. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.
- MTEM Nihai Rapor (01 Temmuz 2003- 31 Aralık 2006). *Mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu projesi*. (Europe Aid/ 112758/ C/SV/TR).
- MTEM Etki Değerlendirme Analitik Raporu (2007). Milli Eğitim bakanlığı, projeler koordinasyon merkezi başkanlığı, mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu projesi. Europe Aid/112758/C/SV/TR. Avrupa Eğitim Vakfı.
- Özan, M.B., Polat, H. Şener, G. (2015). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (1), 59-70.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Mesleki Eğitimin Vizyonu Bağlamında Milli Eğitim Bakanlığınca Hazırlanmış Bazı AB Projelerinin Stratejik Düzeyde Değerlendirilmesi

Ünal Akyüz

MEB

Problem Durumu

Eğitim bir ülkenin ekonomik ve siyasi olarak gelişmesinde, kurumlarının evrensel normlarda güçlenmesine aracılık eden stratejik bir alandır. 20.yy. ülkelerin bireysel gelişmişlik hedeflerinden daha çok bölgesel ve küresel iş birliklerine evrilen bir dönemi ifade etmektedir. Avrupa Birliği, İslam İşbirliği Teşkilatı, EİT (Ekonomik İşbirliği Teşkilatı) ve D-8 (Gelişmekte olan sekiz ülke) gibi uluslararası yapılanmalar buna örnek gösterilebilir. Bu evrensel yapılanmalara ülke ve organizasyon bazında ekonomik ve siyasi yönden destek olan, danışmanlık yapan OECD, UNICEF, UNESCO, Dünya Bankası ve İslam Kalkınma Bankası gibi uluslararası kuruluşlar bulunmaktadır. Her ülke kendi vizyonuna uygun bir küresel güçle çalışmayı tercih etmektedir. Türkiye, Cumhuriyet ile beraber Batılılaşma hedefini benimsemiş ve bunu da Avrupa Birliği üyeliğine müracaat ederek somutlaştırmıştır. AB kendi normları içerisinde stratejik kabul ettiği alanlardan birisi de eğitimidir. AB üye ülkelerin standartlarının kendisi ile aynı olması için çeşitli kanallarla üye ülkeyi destekleme yoluna gitmektedir. Türkiye’ye de eğitimde daha da özeldir mesleki eğitimde desteğini uyguladığı AB finansmanlı projelerle göstermiştir. Türkiye’nin AB’ye üyelik sürecinde, AB kurumlarının finans desteği ile mesleki eğitimin büyük bir vizyon değişimi geçirmesini sağlayan kendi çapında büyük bir bütçe, zaman ve insan kaynağının kullanıldığı projelerin ve bunların getirdiği yeniliklerin bütün yönleriyle değerlendirilmesi önemlidir. Özellikle 2002—2007 yılları arasında belirli bir bütçe ve belli bir zamanda uygulanan ve AB’nin finansal ve siyasi olarak da desteklediği bu projelerin mesleki eğitim açısından çarpan etkisinin neden bu kadar etkili olduğu incelenmelidir. Ayrıca projelerin uygulandığı zaman diliminde yeni bir hükümetin iş başına geçmesi nedeniyle sadece finansal olarak değil siyasi olarak da etkisi analiz edilmeyi gerektirmektedir. Bu araştırmanın temel amacı; Milli Eğitim Bakanlığının sonuçlandırdığı Avrupa Birliği finansmanlı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi özelinde mesleki eğitimin geçirdiği vizyon değişiminin etkisini değerlendirmektir. Türkiye’de mesleki eğitimin vizyonu ile ilgili iki yönlü çalışma söz konusudur. Birincisi Milli Eğitim Bakanlığı’nın yetki ve sorumluluğunda olan mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim kısmı, ikincisi ise Yüksek Öğretim Kurulu’nun sorumluluğunda olan mesleki ve teknik eğitimin yükseköğretim kısmıdır. Bu nedenle bütüncül bir yaklaşımla mesleki ve teknik eğitimin sorunlarına, çözüm uygulamalarına ve AB süreci ile geline nokta beraber analiz edilmiştir.

Yöntem

MEB tarafından hazırlanan sonuçlandırılan Avrupa Birliği finansmanlı MEGEP ve MTEM projelerinin dokümanları aşağıda açıklanan kapsamda incelenmiştir:

1. Bu projelerin süreç ve sonuçlarına ilişkin olarak; öngörülen amaçlara ne düzeyde ulaşmıştır?
2. Bu projeler sürdürülebilir olabilmiş midir?

Araştırma; MEB tarafından hazırlanan sonuçlandırılan Avrupa Birliği finansmanlı mesleki eğitim projelerinin stratejik düzeyde süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik boyutları açısından değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

Bu çalışmada durum analizi yapmaya imkan tanıyan ve olguları olduğu gibi yansıtan “Betimsel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırma, durum analizi için “Dokümantasyon İncelemesi” yöntemini seçilmiştir. Çünkü kendi içerisinde birçok proje hazırlayan ve uygulayan MEB’in yükümlülüğünü üstlendiği bu süreçlere yönelik değerlendirilmelerde en önemli veri kaynaklarından biri olan insan kaynaklarının/proje çalışanlarının zaman içinde sürekli ve hızlı değişimi nedeniyle ulaşılamaz olmaları, projenin değerlendirilmesinde araştırmacıyı ister istemez tek veri kaynağı olarak dokümantasyon incelemesi üzerinden analiz yapmaya mecbur bırakmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s.217).

Nitel araştırmanın amacı bir şeye bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır. Bunun için toplanan veriler ayrıntılı ve derinlemesine olmalıdır. Bu yüzden nitel araştırma için tüm resmi aktarmak, yoğun betimleme yapmak önemlidir (Punch, 2005). Nitel araştırmaların amacı, anlamak ve araştırma faaliyetinin sonucu gerçekliği olduğu gibi tanımlamaktır (Kümbetoglu, 2005). Dokümantasyon inceleme yönteminin seçilmesindeki bir başka gerekçe ise dokümanlardan elde edilen verileri betimlemeye, temaları ve

örüntüleri ortaya çıkarmaya imkan sağlamasıdır. Bu bağlamda, MEB'in hazırladığı projelerin incelenmesi çalışma deseni, bir ya da birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmeye dayanmaktadır.

Bu çalışmada, bütüncül tek durum deseninde seçilen doküman analizi tekniği, gerekli koşullar sağlanarak yerine getirilmiştir. Bu çerçevede, Tablo 1.'de verilen listede çalışmada incelenen 8 doküman görülmektedir. Bu dokümanlar aşağıdaki süreçlerden geçirilerek incelenmiştir:

8 dokümanın analizleri şu aşamalardan geçirilerek yapılmıştır:

- Dokümanlara ulaşma
- Dokümanların orijinalliğini kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Analiz sonuçlarını metne dökerek kullanma, aşamalarına göre yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s. 217).

Veriyi analiz etme sürecinde, içerik analizi öğeleri birleştirilerek dokümanların tematik analizi sağlanmıştır. Tematik analizle, verilerdeki örüntüler tanımlanmış ve ortaya çıkan temalar analiz kategorisi haline getirilmiştir. Burada içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu, araştırmanın temel soruları ile ilgili bilgiler metne dönüştürülmüş ve kategoriler halinde düzenlenmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla incelenen dokümanlar, MEB, başlangıç, ilerleme ve final raporları ile bu projeler kapsamında hazırlanan politika ve strateji belgeleri gibi metinlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mesleki eğitim, ülkenin bütün taraflarını ilgilendiren ve etkileyen bir etkisi olduğundan, ileride yapılacak çalışmalarda, devletin, ilgili sektörün ve sivil toplumun aynı anda ve koordinasyon içinde çalışması gerekmektedir. Mesleki eğitimden mezun edilen kitlenin çalışma alanı ve zorunlu iş birlikleri düşünüldüğünde, bu alanda yapılacak vizyon çalışmalarında, Türkiye'nin bölgesel olarak ihracatının en büyük muhatabı olan AB kurumları ile teknik ve uzman iş birliği sağlanarak ilerlenmelidir. Mesleki eğitim, pahalı bir yatırım alanı olduğundan, hükümetler önemli bütçe kalemleri ayırmasına rağmen beklenen etkiyi yapmadığı zaman zaman görülmektedir. Bu nedenle bu alanda yapılacak vizyon çalışmalarda, küresel kurumların raporları ile sektörlerin bölgesel ve ülke çapındaki gelecek beklentilerini, MEB'in vizyonu ile bir arada çalıştırılması gerekir. Küresel çapta etkisi ve iyi derecede uzmanlıkları olan Avrupa Eğitim Vakfı gibi kurumlar ile ortak çalışmalara devam edilmelidir. Türkiye AB gibi kurumlar ile çalışırken insan kaynağını sürekli eş uzmanlık sistemleri ile geliştirerek ve bilgi aktarımını (know-how) projelerle sürekliliği sağlanmalıdır bunun sonunda çevresindeki bölge ülkelerine de uzmanlık ihraç etmelidir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki eğitim, Avrupa Birliği, eğitim politikaları, proje, MEB

Kaynakça

- Akyüz, Ü. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığınca tamamlanmış Avrupa Birliği eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Ü. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığınca tamamlanmış Avrupa Birliği eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi*. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 191-216.
- Akyüz, Ü. (2022). Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılanma çalışmalarında MEB'in kapasitesinin güçlendirilmesi (MEBGEP) projesinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 769-790.
- Dünya Bankası. (2005). *Türkiye eğitim sektörü araştırması*. Rapor No: 32450.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD). (2004). *Career guidance and public policy. Bridging the gap*. Paris. OECD Yayınları.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ve Avrupa Komisyonu (EC). (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris. OECD Yayınları
- MEB, Suna H.E., ve Emin Nur, M. (2022). Güncel eğitim politikaları ve 20. Milli Eğitim Şurası tavsiye kararları. Ankara.

- MEB, PKMB (2007). *Politika ve strateji belgeleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- MEB, PKMB (2007). *Politika ve strateji belgeleri: türkiye hayat boyu öğrenme politika belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- MEB, PKMB (2007). *Politika ve strateji belgeleri: Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- MEB, PKMB (2007). *Politika ve strateji belgeleri: Mesleki eğitimde sosyal ortaklığın geliştirilmesi politika belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- MEB, PKMB (2007). *Politika ve strateji belgeleri: Mesleki eğitim için strateji belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- MEB, PKMB (2007). *Politika ve strateji belgeleri: Meslek dersleri öğretmen eğitimi politika ve stratejileri raporu*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- MEB, PKMB (2007). *Politika ve strateji belgeleri: Meslek dersleri öğretmen eğitimi politika ve stratejileri belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- MEBGEB (2010). Yeşil belge. Milli Eğitim Bakanlığı'nın kapasitesinin güçlendirilmesine destek projesi (MEBGEB) fişi. Yayınlanmamış Rapor.
- MEGEP Başlangıç Raporu (2003). *Türkiye 'de mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme programı*. (Nihai Rapor). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR). (Avrupa Temsilciliği ve Yararlanıcılar Tarafından Onaylanan Şekli).
- MEGEP Politika Belgesi (Ankara, 2006). *Mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme projesi*. (Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminde Sosyal Ortaklar ve Sosyal Diyalogun Rolünün Güçlendirilmesi Politika Belgesi).
- MEGEP Nihai Rapor (30 Kasım, 2007). *Türkiye 'de mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme programı*. (Taslak Rapor). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP Strateji Belgesi (Kasım, 2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme projesi*. (Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim: Strateji Belgesi).

Türkiye’de Eğitimde Özelleştirme Sorunu: Mevcut Durum ve Öneriler

Ertuğ Can
Kırklareli Üniversitesi

Şenol Sezer
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimin bir kamu hizmeti olarak devlet tarafından sağlanması gerektiği Türkiye’de ilk defa 1839 Tanzimat Fermanı’ndan sonra önem kazanmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlanarak devletin denetimi ve gözetimi altına alınmıştır. Halkevleri ve halk odalarının faaliyete geçmesi, 1938 ve 1939 yıllarında Gezici Köy Kadınları Kursları ile Köy Erkek Sanat Kurslarının başlatılması, kamusal eğitim bağlamında önemli gelişmeler sağlamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında açılan eğitim kurumlarının çoğu devlet eliyle açılan kamu okullarıdır. Başta anayasa olmak üzere pek çok yasal metinde eğitim hizmetinin devletin en temel sorumluluk alanlarından biri olduğu belirtilmesine rağmen 1950 yılından sonra başlayan ve 1980 sonrasında hız kazanan neoliberal politikalar eğitim hizmetinde de etkisini göstermiş, eğitimde özelleştirme uygulamaları dramatik bir biçimde artmaya başlamıştır. Bu süreçte, genç nüfusun artmasına karşılık, devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın azalmasına bağlı olarak öğrenci başına yapılan harcamalarda da önemli azalmalar olmuştur. 1960’lı yıllardan başlayarak tüm öğretim kademelerinde, özel okullar ve eğitimde özelleştirme oranlarında ciddi artışlar meydana gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2003 yılında özel okulların resmi okullara oranı %2 iken, 2019 yılında bu oran yüzde %25’e yükselmiştir. 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında, özel okullarda kayıtlı öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı yüzde %1 iken 2019 yılı sonunda 8 kat artarak %8.2’ye ulaşmıştır. Yükseköğretim kademesinde ise 1999 yılında 18 olan Vakıf Üniversitesi sayısı, 2000’li yıllardan başlayarak sürekli artmış ve 2022 yılında 76’ya ulaşmıştır.

Türkiye’de uygulanan neoliberal politikaların doğal bir sonucu olarak kamu okullarında eğitimin niteliğinin düşmesi, velilerin çocuklarına daha iyi bir eğitim sağlayabilmek için özel okullara yönelmesini zorunlu hale getirmiştir. Velilerin doğrudan eğitimin finansmanına ortak edilmesi, velilerin katılımı, şeffaflık, hesapverebilirlik ve velilerin istedikleri okulları tercih etmeleri ile kamu okulları denetim altına alınmaya çalışılmıştır. Eğitimde yaşanan özelleştirme uygulamaları ve hızlı dönüşüm ile kamu okullarında niteliğin düşmesinin eşzamanlı olduğu söylenebilir. Neoliberal politikalar, eğitimde özelleştirme uygulamaları ile birleşince, her ne kadar kamu okullarına kaydolan öğrenci sayısında artışlar olsa da kamu okullarının öğretmen ihtiyacının karşılanmaması, fiziksel olanaklarının yetersizliği ve öğretim hizmetinin sunumunun yeterli olmaması nedeniyle özel okullara ilgi artmıştır. 2000’li yıllardan itibaren ücretli öğretmenlik uygulamaları, öğretmen yetiştirme sisteminde yaşanan sürekli değişiklikler ve sorunlar, öğretmenlik mesleğinin toplumda itibar kaybı yaşamasına neden olmuştur. Öte yandan, öğretmen atamalarının yetersiz olması ve aday öğretmenlerin kamu okullarında yeterli düzeyde istihdam edilmemesi, mevcut öğretmenlerin özlük haklarının yetersizliği gibi sorunlar, öğretmenlerin özel okullara yönelmelerine neden olmaktadır. Bu durum, eğitimde özelleştirme uygulamalarına hız kazandırmaktadır. Devlet okullarında görevli, deneyimli ve nitelikli eğitim kadrosunun işten ayrılması, emekli olması veya özel okullara transfer olması, devlet okullarında kalitenin azalmasına neden olmaktadır. Bir yandan nüfus artışına paralel olarak kamu okullarında sınıf başına düşen öğrenci sayısının artması, diğer yandan nitelikli öğretmen azlığı ve bütçeden eğitime ayrılan payın azalması, nitelikli bir eğitim hizmetinin sunulmasını engellemekte ve özelleştirme politikaları sonucunda kurulan özel okullar, ekonomik açıdan durumu iyi olanlara “daha nitelikli eğitim” sağlayan kurumlara dönüşmektedir. Bu durum, “eğitimde fırsat ve imkân eşitliği” ilkesini anlamsız hale getirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitimde özelleştirme uygulamalarının eğitim kurumlarına ve topluma yansımalarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de eğitimde özelleştirme uygulamalarının yansımaları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye’de eğitimde özelleştirme uygulamalarının amaçları nelerdir?
2. Türkiye’de eğitimde özelleştirme uygulamalarının sonuçları nelerdir?
3. Türkiye’de eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin korunması ve kamu okullarının niteliğini artırmak için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında, doküman analizi modelinde yürütülmüştür. Bu amaçla, alanyazın taranmış ve mevcut dokümanlar betimsel içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada konu ile ilgili yasal düzenlemeler ve bilimsel araştırmalar incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği gibi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi, nitel araştırmalarda tek başına kullanılabilecek bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman analizi, basılı, elektronik ve görsel belgelerin içeriğini titizlikle bilimsel ve sistematik olarak analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Ekiz, 2009; Kırıl, 2020). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak, diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılması durumunda “verinin çeşitlendirilmesine” ve araştırmanın geçerliğine de önemli katkılar sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de bilgi ve belgelerden anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bilimsel bir anlayış oluşturmak, deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olarak “Türkiye’de eğitimde özelleştirme uygulamalarının amaçları”, “Türkiye’de eğitimde özelleştirme uygulamalarının sonuçları”, ile “Türkiye’de eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin korunması ve kamu okullarının niteliğini artırmak için neler yapılabileceği” incelenmiş ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre, Türkiye’de eğitimde özelleştirme uygulamalarının genel olarak yarım asırdan uzun süredir izlenen neoliberal politikaların eğitime yansımalarının sonucudur. Eğitimde özelleştirme uygulamalarının sonucu olarak okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar özel okul sayıları ile buralarda öğrenim gören öğrenci sayılarında önemli artışlar yaşanmış, özel kurs, dersane, özel ders ve ücretli öğretmenlik uygulamaları, düşük ücret ve fazla mesai uygulamaları ile kamusal eğitimde nitelik sorunları ortaya çıkmıştır. Eğitimde özelleştirmenin eğitimi ticarileştirdiği ve kamusal eğitimi önemli ölçüde ortadan kaldırdığı, eğitimin devlet politikası olarak yürütülmesini olumsuz etkilediği ifade edilebilir. 1990’lı yılların sonunda hız kazanan ve 2020 yılına kadar artış gösteren eğitimde özelleştirme uygulamalarına bağlı olarak artan özel okullar ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında azalma yaşanması, pandeminin etkileri ile açıklanabilir. Pandemi gibi önemli kriz durumları, eğitimin devletin yürütmesi gereken önemli bir kamusal hizmet olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimde özelleştirme uygulamaları ile eğitim hizmetlerinin finansmanının ve yönetiminin özel sektör tarafından yürütüldüğü, eğitimin milli eğitim sisteminin temel amaç ve ilkelerine uygun olarak yürütülüp yürütülmediğinin yeterince denetlenmediği ve devletin eğitim hizmetlerinin eşit ve parasız olarak yürütmedeki rolünün azaldığı gerçeğini gözden ırak tutmamak gerekir. Sonuç olarak, eğitimde özelleştirme politikalarının yeniden gözden geçirilmesine; eğitimin bir kamu hizmeti ve anayasal bir hak olduğunun göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özelleştirme, eğitimde neoliberal politikalar, kamusal eğitim, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği

Kaynakça

- Aslan, G. (2020). *Neoliberal politikaların zorunlu eğitime yansımaları: Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz*. N. Beltekin (Ed.), Türkiye’de eğitim iktisadı disiplini içinde (ss. 335-380). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balkan, N. ve Savran, S. (2004). Neoliberalizmin tahribatı Türkiye’de ekonomi, toplum ve cinsiyet. İstanbul: Metis yayınları.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Girox, H. (2008). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm* (1. bs). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gök, F. (2004). Eğitimin özelleştirilmesi. *Neoliberalizmin tahribatı Türkiye’de ekonomi, toplum ve cinsiyet* içinde (ss.94-110).İstanbul: Metis yayınları.
- Kırıl, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348>.

- Kurul, N., Küçüker, E., Yolcu, H., Özdemir, T., Çokluk, Ö., Baykal, S. ve Öztürk, T. (2013). Kapitalist sistemde öğrenme ve pazar ilişkisi: Metalaştırma, ölçme, standartlaştırma. N. Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Der.), *Kamusal eğitim: eleştirel yazılar içinde* (ss. 57-92). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- MEB.(2021). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020-2021*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf
- MEB. (2022). *2021 yılı idare faaliyet raporu*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: Kavramsal bir analiz. *Turkish Studies*, 8(8), 1523-1539.
- Yolcu, H. (2021). Eğitimde özelleştirme: Strateji, yöntem ve teknikler. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 645-675.
- <https://t24.com.tr/haber/egitimde-ozel-okullarin-orani-yuzde-25-e-ulasti-kayitli-ogrenci-sayisi-17-yilda-8-kat-artti,836104>.
- <https://dsosyal.com/makale/turkiyede-egitimin-ozellestirilmesinin-kisa-tarihi/>
- <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/sahin-aybek/ogretmen-ozerkligi-ve-mutlulugu-saglanmazsa-egitimde-basari-yakalanamaz-1974404>

Türkiye’de Eğitimde Yönelme Sorunu: Mevcut Durum ve Öneriler

Ertuğ Can

Kırklareli Üniversitesi

Şenol Sezer

Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde yönelme konusu, yasal olduğu kadar pedagojik bir sorun olarak önemli bir yer tutmaktadır. Yönelme uygulamalarının amacı, öğrencilerin sahip oldukları özelliklerinin farkına varmalarına; ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini tanımalarına aracılık etmektir. Öte yandan, öğrencilerin farklı meslekleri tanımalarına, çevredeki fırsatlar hakkında bilgi sahibi olmalarına, kendileri ile ilgili kararlar alabilmelerine, üst öğrenim kurumlarına ve çalışma yaşamına yönelmelerine yardımcı olmaktır. Ancak öğrencilerin öğrenim basamakları boyunca gelişimleri ve kendilerine uygun kariyer planlamaları açısından oldukça önemli olan yönelmenin; yeterince dikkate alınmadığı gözlemlenmektedir.

Millî Eğitim Temel Kanununda (MEB, 1973), Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri arasında yer alan yönelme ilkesi gereğince, fertlerin, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilecekleri belirtilmektedir. Ayrıca Milli eğitim sisteminin, her bakımdan, bu yönelmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi, bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabileceği, yönelmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılması ilke olarak benimsenmiştir. Öte yandan, Milli Eğitim Temel Kanununda (MEB, 1973), Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları arasında, “Türk Milletinin bütün fertlerini, ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”, yer almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2020), eğitim kurumlarında görevli rehber öğretmen/psikolojik danışmanların yönelme ve izleme çalışmaları kapsamında, öğrenciyi tanıma ve bilgi verme hizmeti sunarak, kendine uygun olan eğitim kurumuna, alana, dala, staja, işe, mesleğe, okul içi ya da okul dışı sosyal ve kültürel etkinliklere yönelme ve öğrencinin gelişimini izleme görevleri bulunmaktadır. Millî Eğitim Şûra Kararları (MEB, 2022), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (MEB, 2018) ve 2019-2023 Stratejik Planı (MEB, 2019) incelendiğinde, yönelme ile ilgili önemli kararlar alındığı, yönelmenin tüm öğretim kademelerinde önemli olduğu sıklıkla vurgulanmakta ve önerilerde bulunmaktadır. Ayrıca ilgili belgelerde, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmelerinde yetersizlikler bulunduğu belirtilmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde temel yasal metinlerde yönelmenin tüm öğretim kademelerinde yerine getirilmesi gereken önemli bir ilke olduğu belirtilmektedir. 2003-2004 öğretim yılında uygulamaya geçen ilköğretimde yönelme yönergesinde, ilköğretimi bitiren öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun akademik, mesleki-teknik ve güzel sanatlar eğitimine yönelmelerini sağlamak amaçlanmış olsa da uygulamada istenilen sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir. Öte yandan, alanyazında yürütülen araştırmaların sonuçları, yönelme ilkesinin sağlıklı olarak işletilemediğini göstermektedir. Akan, Çelik ve Diş (2014), ilköğretimde yönelme yönergesi uygulamasının amacına yönelik etkili biçimde uygulanmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Can ve Işık-Can (2018), yönelme çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığını belirterek kademeler arası geçişin sadece merkezî sınavlara bağımlı olmaması gerektiğini, esnek geçiş ve tercih modellerinin geliştirilmesinin uygun olacağını, pedagojik ve yasal düzenlemeler yapılması gerektiğini dile getirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türk Milli Eğitim Sisteminde yönelme uygulamalarının durumunu ve alanyazında buna yönelik görüş ve önerileri incelemektir. Bu amaçla, araştırmanın problem cümlesi “Türk Eğitim Sisteminde yönelme uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar nelerdir? Şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Türk Eğitim Sisteminde;

1. Yönelme uygulamalarında mevcut durum nedir?
2. Yönelme uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. Yönelme uygulamaları nasıl olmalıdır?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında, doküman analizi modelinde yürütülmüştür. Bu amaçla, alanyazın taranmış ve mevcut dokümanlar, betimsel içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada konu ile ilgili

yasal düzenlemeler ve bilimsel araştırmalar incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği gibi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi, nitel araştırmalarda tek başına kullanılabilecek bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman analizi, basılı, elektronik ve görsel belgelerin içeriğini titizlikle bilimsel ve sistematik olarak analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Ekiz, 2009; Kırıl, 2020). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak, diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılması durumunda "verinin çeşitlendirilmesine" ve "araştırmanın geçerliğine" de önemli katkılar sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de bilgi ve belgelerden anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bilimsel bir anlayış oluşturmak, deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olarak "Türkiye'de yöneltme uygulamalarının durumu", "Türkiye'de yöneltme uygulamalarında karşılaşılan sorunlar", ile "Yöneltme uygulamalarının nasıl olması gerektiği" incelenmiş ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu süreçte araştırmacılar, dokümanlarda yer alan bulguları tarafsız bir şekilde sunma konusunda objektif davranmaya gayret etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre, Türk Milli Eğitim Sisteminde bazı yasal düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen K12 düzeyinde yöneltmenin yeterli ve etkili düzeyde uygulanmadığı görülmektedir. Öte yandan, mevcut yöneltme uygulamalarının öngörülen amaçların gerçekleşmesine uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Yöneltme uygulamalarının sadece yasal düzenlemelerle gerçekleştirilemeyeceği; bu anlamda yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve toplumun tüm kesimlerinin ortak çabasına ve işbirliğine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Tüm eğitim kurumlarında yöneltme uygulamalarının etkililiği için rehberlik hizmetleri ve bu servislerde görevli personelin yetiştirilmesi, e-rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması faydalı olabilir. Türk Milli Eğitim Sisteminde etkili bir yöneltme ve yönlendirme sistemi oluşturulmalıdır. Etkili bir yöneltme hizmeti için politika yapıcılarının öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetenekleri ve yatkınlıkları doğrultusunda bilimsel yöntemlerle yönlendirilmesini sağlayacak gerekli yasal düzenlemeler ve mali destek konusunda çaba göstermelerine gereksinim duyulmaktadır. Öte yandan, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin bu konuda eksiksiz bir şekilde bilgilendirilmelerine ihtiyaç bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar kademeler arası geçiş sistemi yeniden yapılandırılmalı, öğrencilerin üst eğitim kurumlarına geçiş sistemi sadece merkezi sınavlara bağımlı olmaktan çıkarılmalıdır. Yöneltme uygulamaları sadece mesleki ve teknik eğitim için değil, akademik eğitim, sanat ve spor eğitimi dahil tüm alanlar için planlanmalı ve geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yöneltme, eğitimde yöneltme, fırsat ve imkân eşitliği, yönlendirme

Kaynakça

- Akan, D., Çelik, Z. ve Diş, O. (2014). İlköğretimde yöneltme yönergesi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 59-71.
- Can, E. ve Işık-Can, C. (2018). Meslekî ve teknik eğitimde tanıtım ve yöneltme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(12), 710-722.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Kırıl, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348>.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177-187.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm> web adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> web adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).(2014). Şura kararları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden alınmıştır.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Güçlü yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı. https://imranli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/04083332_Milli_Egitim_Bakanligi_2019-2023_Stratejik_Planı.pdf, adresinden alınmıştır.
- On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). (2019, 23 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30840 (Mükerrer). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190723M1-1-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Meslekten Ayrılma Nedenleri: Bir Durum Çalışması

Burhan Keçeci
Lucas Onderwijs:den Haag Zuid

Sultan Bilge Keskinlik Kara
İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin yaşamlarında, onu etkileyen ve şekillendiren temel olgulardan biri şüphesiz meslekleridir. Meslek, öncelikle, bireylerin ve ailelerinin toplumsal statüsünü ve gelir düzeyini, gününün büyük bir bölümünü kimlerle ve nasıl geçireceğini, arkadaş ve eş seçimini, nerede yaşayacağını ve bakış açısını etkilemektedir (Eke, 19879). Yaşam boyunca mutlu olabilmek ve kalabilmek için bireylerin mesleklerini sevmeleri, icra ederken kendilerini mutlu hissetmeleri, ondan doyum sağlamaları ve mesleklerinin bireysel özellikleri ile uyumlu olması beklenir. Aksi takdirde meslekten ayrılma olasılığı artabilir.

İçinde yer aldığı toplumsal yapıdaki değişimlere koşut olarak meslekler ve onlara ilişkin algı da değişmektedir. Yaşamın gerekleri doğrultusunda mesleklerin tiplerinde, çeşitlerinde, özelliklerinde, işlevlerinde, imajlarında, kazandırdığı olanaklarda, yapıma biçimlerinde, değerlerinde ve kurallarında değişimler olmaktadır (Kemerlioğlu, 1973'ten akt. İlhan, 2008). Mesleklerin statüsü bu değişimden etkilenmekte ve döneme göre yükselmekte ya da düşmektedir. Öğretmenlik mesleği de statü kaybı yaşayan mesleklerdendir. Özellikle mezun olduktan sonra iş bulamayan öğretmen sayılarının artmasıyla öğretmenlik mesleğinin azalan statüsü ile kamuoyunda şikayetler yükselmiş ve buna koşut olarak öğretmenlik mesleğinin statüsü, itibarı ve çalışma koşulları ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır (Bozbayındır, 2019; Kıran, Durmuş ve Sucu, 2019; Özdemir ve Orhan, 2019; Aydın, Canavar ve Akkın, 2018; Ünsal, 2018; Coşkun-Keskin ve Yüceer, 2017). Pek çok ülkede öğretmenlik mesleğinin prestijinin kaybedilmesi, Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) öğretmenliği "kuşatma altındaki meslek" olarak adlandırmasına sebep olmuştur (Yurdakul, Çelik, Gür ve Kurt, 2016). Bir öğretmenin mesleğine yabancılaşması çalışma hayatını değiştirmekle birlikte, toplumsal iletişimini de etkileyebilir, hayata ve çalışma tarzına bakışını tamamen değiştirebilir (Elma, 2003). Okula ve mesleğe karşı yabancılaşma hissedilen öğretmenler hem öğrenim süreci hem de kurumsal ilerleme üzerinde negatif bir etkiye sahip olabilir (Yıldız vd., 2013). Eğitim kurumlarında çalışanların eğitim ve öğretimine yönelik soğuması/öğrenme ve öğretme süreçlerinden kaçınmaları, eğitimi sıkıcı ve zevk duyulmayan bir etkinlik haline getirebilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Bu sonuç ise öğretmenlerin meslekten ayrılmasına ve farklı bir sektörde kariyer hayatına devam etmesine neden olabilir. Bunların yanında okul yöneticilerinin öğretmenlere desteklerinin yetersiz olması, öğrencilerle yaşanan sorunlar, kararlara sınırlı katılım, düşük maaşlar gibi nedenler işten ayrılmayı etkilemektedir (Ingersoll, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2021 İdare Faaliyet Raporu'na göre 2021 yılında 2030 öğretmen istifa ve yaşamını yitirme nedeniyle görevden ayrılmıştır. 2020 yılında ise bu sayı 1632 olmuştur ve bir yıl içindeki artış dikkat çekicidir. Bakanlık tarafından sadece istifa eden öğretmen sayısı bildirilmemekle beraber öğretmenlerin çeşitli nedenlerle mesleklerini bıraktıkları bir gerçektir ve bunun nedenlerinin araştırılarak gerekli önlemlerin alınması önemlidir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte, öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerine ilişkin bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Yurtdışında ise konu ile ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür (Fuchell, Horn ve Harris 1966; Habte, 1967; Buchanan, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2011, Smithers ve Robinson, 2013; Cienslinski ve Szum, 2014). Bu çalışmalarda öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri, tükenmişlik, düşük ücret, demokratik olmayan okul ortamı, yönetsel sorunlar, öğretmenlik statüsünün düşüklüğü, öğrenci davranışları ve sınıfı yönetememe, veli davranışları, aşırı iş yükü, çalışma koşulları olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin isten ayrılmalarına başka bir açıdan da bakılabilir. Özellikle 21. Yy ile birlikte insanların meslek değiştirmeleri olağan olarak karşılanmaktadır. Çalışma yaşamıyla beraber mesleklerde de esneklik, geçicilik gibi kavramların yer etmesiyle beraber tıpkı kurum değiştirme gibi bir meslekten ayrılıp bir başka meslekte çalışmak daha olağan karşılanmaktadır. Öğretmenler de bu bakış açısı ile, daha iyisinin ya da kendisine daha uygunun peşinde meslek değiştirebilmektedirler. Ancak burada önemli olan nokta, mesleğin icra edilmesi sürecinde hayal kırıklığı yaratan ve üzücü nedenlerin olmaması, yöneticilerin buna olanak verecek politikalar geliştirmemesi ve uygulamalar yapmamasıdır.

Bu çalışmanın amacı, meslekten ayrılan/istifa eden öğretmenlerin çalışma deneyimlerine ve meslekten ayrılma nedenlerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu çalışmayla katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, mesleğe başladıktan sonra yaşadığı zorluklar, deneyimler ve öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerinin belirlenebilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "meslekten ayrılan öğretmenlerin ayrılma nedenleri ve bu süreçteki deneyimleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu araştırma, nitel bir çalışma olup, deseni durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalarda durum çalışmaları oldukça yaygın kullanılan bir yaklaşımdır. Her araştırmada bir diğerinden farklı durumlar olabildiğinden, sonuçları genellemek mümkün olamamaktadır ancak benzer durumlara örnek oluşturması beklenebilir. Bir kişi, bir kuruluş, bir kitle, bir grup çalışma durumlara örnek olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Burada araştırmaya konu olan durum meslekten ayrılan öğretmenlerdir.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da yaşayan, öğretmenlik mesleğinden ayrılmış/istifa etmiş olan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Meslekten ayrılmış öğretmenler gönüllülük esasına göre zincir örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Herhangi bir kurumdan veri toplamak söz konusu olmadığı için bu teknik kullanılmıştır. Araştırma da katılımcı öğretmenlerin akademik ve kurumsal kimliklerine yer verilmeden sosyolojik bağlamından kopmadan takma adlar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracı olarak, katılımcıların deneyimlerini ortaya çıkarma amacıyla görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme, yarı yapılandırılmış sorular yoluyla yapılmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2016) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, sadece görüşme için hazırlanan sorulara verilen cevapları değil, aynı zamanda araştırma konusuyla ilgili ayrıntılara ulaşabilecekleri yeni sorulara verilen cevapları da içermektedir.

Görüşme formunda araştırmanın alt amaçlarına yanıt bulmaya yönelik olarak açık uçlu sorular ve adet katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. Bunlara ek olarak son soru olarak, görüşme sonlandırılmadan önce katılımcılara, konu ile ilgili eklemek istedikleri olup olmadığı da sorulmuştur. Bu sorunun yanıtlanması için ısrarcı olunmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleği bırakma nedenleri şu şekilde belirlenmiştir. Maaşın düşük olması, maaşın geç yatması, emeğin karşılığını alamama hissi, mesai sonrası yarı zamanlı çalışma, kendine ve ailesine zaman ayırma isteği, yeni kariyer fırsatı, saygınlık beklentisi, işe olan uzaklık/yolun uzak olması, yoğun stres, sağlık problemi, aile ve arkadaş tavsiyeleri, çocuk bakımı, mesleğe karşı aidiyet duymama, motivasyon eksikliği, meslektaşların olumsuz tutumu, uzun çalışma saatleri ve hafta sonu mesaisi, güvencesiz çalışma, sınıfların kalabalık olması, eğitim yöneticisinin olumsuz tutumu, velilerin baskısı, öğrencilerin öğretmene ilişkin olumsuz tutumu, fazla iş yükü ve görevler, düşük iş doyumu, yıldırma, etik dışı davranış talebi, branşın anlaşılmanması, işin takdir edilmemesi, akademik başarı baskısı, zorunlu hizmet, bakanlığın sınıf ve ders geçme politikası, evrak işlerinin fazla olması, alanın öğrenciler tarafından zor algılanması, velilerin ilgisizliği ve meslekten soğuma/uzaklaşmadır.

Anahtar Kelimeler: Meslekten ayrılma, istifa, öğretmen sorunları

Kaynakça

- Aydın, R., Canavar, O. & Akın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 965-990.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession, *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211, DOI: 10.1080/02188791003721952
- Cieślinski, R., & Szum, E. (2014). Burned out or just frustrated? Reasons why physical education teachers leave their profession. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 63(1), 29-35.
- Coşkun Keskin, S. ve Yüceer, D. (2017). Geçmişten günümüze öğretmenlerin gözünden bir meslek olarak öğretmenlik mesleği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(14), 85-104.
- Eke, B. (1987). Bir sosyal sınıf belirleyicisi olarak meslek faktörü. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 43(1-4), 377-401.
- Fuchel, J. C., Horn, E & Harris, B. (1966). *An interview study of teachers who leave the profession*. The Research Foundation of The City University of New York
- Ingersoll, Richard. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. CPRE research reports. Çevrimiçi https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/12

- İlhan, S. (2008). Yeni kapitalizm ve meslek olgusunun değişen anlamları üzerine. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 313-329.
- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 93-113. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss3/6>
- Kıran, A. B., Durmuş, E. & Sucu, N. N. (2019). Öğretmenlik mesleğindeki itibar kaybı nedenleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 8-13.
- MEB (2021). 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf erişim: 01.04.2021
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.

Öğretmenlerin Psikolojik Sahiplenme Düzeyleri ile Proaktif Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Adem Beyhan
MEB

Seher Erdoğan
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlerin okula karşı olumlu duygular geliştirerek kendilerini okula ait hissetmeleri ve okulu sahiplenmeleri, amaçların gerçekleştirilmesinde etkilidir. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) öğretmenlerin mesleklerine, okula ve öğrenci başarısına bağlılığının artmasının okulun etkililiğini artırmasında önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bu düşünceden yola çıkılarak, öğretmenlerin okula yönelik aidiyetlerinin güçlü olması halinde, okula olan bağlılıklarının ve proaktif davranışlar sergileme olasılıklarının da artacağı söylenebilir.

Psikolojik sahiplenme; bireyin kendisini bir amacın veya bir mülkiyetin bir parçası gibi hissetmesi ve o amaç veya mülkiyetin bireyin bir parçası haline gelmesidir. Buna göre örgütler ve örgütlerin çeşitli unsurları bireylerin psikolojik sahiplenmeyi algıladıkları nesneler olabilir. Bu gibi durumlarda, çalışanlar örgüt hakkında sahiplenici hissederler, ona psikolojik olarak bağlı oldukları hissine kapılırlar (Pierce, Kostova ve Dirks, 2001). Psikolojik sahiplenme, çalışanın memnuniyetinin artmasına neden olmakta, işe yönelik tutum ve davranışlarında önemli değişiklikler yaparak örgütü olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmalar, psikolojik sahiplenmenin örgüt için duygusal bağlılık, rol-dışı davranışlar, örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini, kişinin performansında artış ve verimliliğinin artışı gibi olumlu sonuçlar doğurduğunu; örgütte değişime, dönüşüme, yeniliğe ve yaratıcılığa yol açtığını göstermektedir (Derin, 2018).

Proaktif davranış, “mevcut durumu geliştirmek için ya da yeni durumlar yaratmak için inisiyatif alma; mevcut koşullara pasif bir şekilde uymak yerine statüko ile başa çıkma” olarak tanımlanmaktadır (Crant, 2000). Bindl ve Parker (2010) proaktifliği bir örgütteki var olan durumları değiştirmeyi (yeni çalışma yöntemlerini uygulama, örgütsel stratejiyi etkileme gibi) ve çalışanların kendilerini değiştirmesini (gelecekte oluşabilecek ihtiyaçlara göre yeni beceriler edinme gibi) içeren bağımsız ve gelecek odaklı eylem olarak ifade etmektedir. Buradan hareketle, proaktif davranışların oluşmasındaki temel faktörlerden birinin de çalışanın örgüte yönelik psikolojik sahiplenme duygusunun olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları okullara yönelik olarak geliştirdikleri psikolojik sahiplenme duygusunun, öğretmenlerin proaktif davranışları sergilemelerinde etkili olacağı söylenebilir.

Çalışmanın öğretmenlerin proaktif davranışlar sergilemesinde öncül olabilecek psikolojik sahiplenme algısının etkisinin belirlenmesi ile alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların eğitim yöneticilerine ve politika geliştiricilerine okul örgütünün gelişimi için fikir vermesi umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili merkez ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin psikolojik sahiplenme düzeyi ile proaktif davranışları arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin;

1. psikolojik sahiplenme algıları ne düzeydedir?
2. sergiledikleri proaktif davranışlar nelerdir?
3. psikolojik sahiplenmenin alt boyutları ile proaktif davranış boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. psikolojik sahiplenme algılarının boyutları, proaktif davranış boyutlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulları psikolojik sahiplenmeleri ile proaktif davranışları arasındaki ilişkinin tespit edilerek, değişkenler arasındaki anlamlılık derecesinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama” ve “nedensel karşılaştırma” desenlerinin birlikte kullanılacağı betimsel bir çalışma yürütülecektir. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arası ilişkinin derecesini araştırırken, nedensel karşılaştırma modeli değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini araştırmaktadır (Balcı, 2016). Çalışmada öncelikle öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin psikolojik sahiplenme

algı ve proaktif davranışları sergileme düzeyleri belirlenmeye; psikolojik sahiplenme ile proaktif davranışlar arasındaki ilişki olup olmadığı tespit edilmeye ve sonrasında psikolojik sahiplenmenin, proaktif davranışları ne düzeyde yordadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2021-2022 öğretim yılında, Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli 18.140 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayısını, $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 377 kişinin temsil ettiği (Cohen, Manion ve Morrison, 2018) kabul edilmiştir. Örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Gay, Mills ve Airasian (2009), evrendeki alt grupların ayrı ayrı temsil edilmesinde tabakalı örnekleme yönteminin güvenli bir yol olduğunu ifade etmektedir. Buna göre ilçelerin her biri bir tabaka olarak kabul edilmiş ve her tabakayı temsil eden öğretmen sayısı, tabakaların büyüklüklerine göre hesaplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak Avey, Avolio, Crossley ve Luthans (2009) tarafından geliştirilen ve Ekinci (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Psikolojik Sahiplenme Ölçeği” ile Kanten (2012) tarafından geliştirilen “Proaktif Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler, 5’li ve 6’lı Likert tipinde geliştirilmiştir.

Elde edilen veriler, nicel veri analizi tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmektedir. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel analizler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama vb.) ile T-Testi, Anova, Kruskal Wallis, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Veri analizi devam ettiğinden araştırma bulguları ve sonuçları daha sonra paylaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma öğretmenlerin psikolojik sahiplenme düzeyleri ile proaktif davranışları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Veri analizi devam etmektedir ve sonuçlar kongrede sunulacaktır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştığı okulları psikolojik sahiplenme düzeylerinin ve sergiledikleri proaktif davranışlarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca proaktif davranışların psikolojik sahiplenme düzeyi ile ilişkili olduğu ve psikolojik sahiplenme düzeyinin proaktif davranışların yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, psikolojik sahiplenme, proaktif davranış

Kaynakça

- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.
- Derin, N. (2018). Kuruma duyulan psikolojik sahiplenme ile yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkide sanal kaytarmanın düzenleyici rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36(1), 63-82.
- Ekinci, S. (2018). *Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications*. (Ninth Edition). New Jersey: Pearson Education International.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, health schools*. Newbury Park: Sage Production.
- Kanten, P. (2012). *İşgörenlerde işe adanmanın ve proaktif davranışların oluşumunda örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşmenin rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Parker, S., & Bindl, U. K. (2010). Feeling good and performing well? Psychological engagement and positive behaviors at work. In S. L. Albrecht (Ed.). *Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice* (pp. 385-398). Edward Elgar Publishing.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review*, 26(2), 298-310.

Kamu Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri

Muharrem Demirdiş
Ankara Üniversitesi

Pelin Taşkın
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Kamu okullarındaki ticarileştirme/ piyasalaştırma süreçleri ve özel okullaşmadaki artış (özel okulların sayısında, özel okullardaki öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artış) eğitim bilimleri alanında özellikle 1970'lerle birlikte ele alınan en önemli konulardan biri olmuştur. Çünkü 1970'lerden sonra eğitimin tüm kademelerinde görülen ve hızlanan özelleştirme süreçleri önemli oranda neoliberalleşme/ küreselleşme süreçleri ile paralel bir şekilde açıklanmaktadır (Hill, 2003; Aksoy H. H., 2005; Apple, 2006; Nikolakaki, 2014; Karaboğa, 2018; Mintz, 2021). Neoliberalizm, refah devletinin krizinden sonra bu krizi aşmak için restore edilen liberalizmin-kapitalizmin 1970'lerden sonraki versiyonudur (Yaşlı, 2004). Sayılan'a (2007) göre 1970'lerde kapitalizmin kendini yeniden yapılandırma süreci içerisine girmesi ile ideolojik bir hegemonya yaratılmış; üretimin, ticaretin, mali sermayenin, iletişimin, yönetimin ve denetimin uluslararasılaşabilmesi için kamusal alanın tasfiyesini ya da daraltılmasını odağına alan serbestleştirme, kuralsızlaştırma (deregülasyon) ve özelleştirme anlayışı tüm kamusal alanlara dayatılmıştır. Bu durum eğitimin, bilimin ve kültürün metalaşmasını beraberinde getirmiştir. Harvey (2015) neoliberalleşme pratiğinin 1970'lerle birlikte geliştiğini söylemekte ve neoliberal devletin kurum, yetki ile işlevlerinin eşitsiz coğrafi gelişimine, neoliberal devletin istikrarsız yapısına dikkat çekerek neoliberalizmde şirketlerin serbest piyasada faaliyet gösterme özgürlüklerinin temel bir fayda olarak görüldüğünün, özel girişim ve girişimcilik anlayışlarının yenilik ve servet yaratmanın bir anahtarı sayıldığının altını çizmektedir. Devletin piyasadan çekilmesi şeklinde de özetlenebilecek bu restorasyon sürecinde güçlü devlet, hiyerarşi, disiplinli toplum, aile vurguları ise neoliberalizmin yaratabileceği parçalanma duygusunu bertaraf etmek için işlevsel kılınmıştır (Baltacı, 2004). Lubienski (2014) ise 1970'lerin sonunda başlayan özelleştirmelerin 1990'lardan sonra küresel ölçekte küreselleşme söylemi altında uluslararası bir boyut kazanmaya başladığını iddia etmektedir.

Türkiye'de neoliberal politikaların uygulamaya konulmasıyla başlayan özelleştirme süreçlerinden eğitim alanı da etkilenmiş, bu süreç sonrasında özel okulların ve özel okullardaki öğretmen ve öğrenci sayılarında önemli artışlar yaşanmıştır. Bu artışta 2012'de kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen yeni sisteme geçilmesini düzenleyen 6287 sayılı Kanun'un, 2014 yılında 5580 Sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanunu'nda yapılan değişikliklerle birlikte özel okullara giden öğrencilere devlet tarafından verilen eğitim öğretim desteğinin ve yine 2014'teki değişikliklerle dershanelerin özel temel liselere dönüşmesi gibi değişikliklerin ve uygulamaların etkilerinin olduğu iddia edilmektedir.

Çocuklarını özel okullara gönderen aileler farklı mesleklerden ve istihdam biçimlerinden olabilmektedir. Bu araştırmanın problemi çocuklarını özel okullara gönderen ancak kamu okullarında çalışan öğretmenlerin çocuklarını özel okullara gönderme sebeplerini ve bu bağlamda Türkiye'deki özel okullaşma sürecinde kamu okulu öğretmenlerinin rolleri çocuklarını özel okula gönderme nedenlerinden hareketle ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yöntemidir.

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı'nda kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme kartopu örnekleme ve ölçüt örnekleme yaklaşımı ile ulaşılmıştır. Ölçüt örnekleme için iki ölçüt kullanılmıştır: Ankara ilinde herhangi bir kamu okulunda öğretmen olarak görev yapıyor olmak, çocuklarını/çocuğunu özel okula gönderiyor ya da bir süre göndermiş olmak.

Araştırma kapsamında Ankara ilinde kamu okullarında görev yapan ancak çocuklarını özel okullara gönderen öğretmenlerle yapılan görüşmelerde uzman görüşlerine başvurularak araştırmacılar tarafından hazırlanan 9 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme tekniği Karasar'a (2008) göre sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşmeler çoğunlukla yüz yüze yapılmaktadır. Fakat görüşmeler teknolojik araçlarla da olabilir. Bu çalışmada görüşmeler K1, K5, K6 ve K8 ile online, diğer katılımcılarla yüz yüze yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür.

Bu araştırmada Yıldırım ve Şimşek'in (2021) tümdengelimci analizlerin aşamalarıyla ilgili sınıflandırmalarından faydalanılmıştır ve ilk olarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş, temalar ve alt temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada ilk aşamada oluşturulan çerçeveye göre veriler okunmuş ve veriler anlamlı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Üçüncü aşamada veriler betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada ise temalara bağlı olarak yapılan betimlemelerden yola çıkılarak tüm bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş, anlamlandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kamu okulunda çalışan öğretmenlerin çocuklarını özel okula gönderme nedenleri olarak çocukların iyi bir yabancı dil eğitimi alması ve bir yabancı dili iyi derecede konuşabilmesi, kamu okullarında okul yemeği uygulamasının olmaması, kamu okulunda çalışan öğretmenlerin mesai saatleri ile çocuklarının okula giriş ve çıkış saatlerinin aynı olmaması, çocuklarını adrese bağlı kayıt sistemi nedeniyle çalıştıkları okullardan uzak yerlerdeki okullara kaydettirmek zorunda olmaları, kamu okullarındaki göçmen öğrenci sayısında artış, kamu okullarındaki hijyen sorunu, kamu okullarında tuvalet kağıdının olmaması, sabunun yetersiz ve niteliksiz olması, kamu okullarında sınıf mevcutlarının fazla oluşu, müfredatın dinselleştirilmesi, istenilen seçmeli derslerin seçilememesi, özel okulların sağladığı fiziksel ortam, sosyal, kültürel, sanatsal etkinliklerin fazla oluşu, proje okullarının yetersizliği ve bu okullardaki kadrolaşma, merkezi sınav baskısı, özel okullar tarafından sağlanan burslar, velilerin çocuklarının kültürel sermayelerinin daha iyi olmaları noktasındaki çabaları olarak dikkat çekmektedir.

Türkiye'deki yöneticilerin neoliberal politikaları benimsemesi ile Türkiye'de özelleştirme süreçlerinin hız kazanması, proje okullarının varlığının öğrencileri seçeneksiz bırakması ve proje okullarındaki kadrolaşma, Türkiye'de özel okul açmanın kolaylığı ve özel okullara sağlanan kredi ve devlet destekleri, özel okulların tanıtım kampanyaları, kamuoyunda yaygın olarak 4+4+4 olarak bilinen 6287 Sayılı Yasanın öğrencileri seçeneksiz bırakması, Türkiye'de 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'na dek çocuklarını özel okullara gönderen ailelere verilen eğitim-öğretim desteği diğer nedenlerdir.

Anahtar Kelimeler: özel okullaşma, özel okullar, kamu okulları, kamu okulu öğretmenleri, neoliberalizm

Kaynakça

- Akkari, A. & Demirtaş, E. (2022). The privatization of education in Turkey from the 2000s: between educational policies and strategies of local actors. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA)*, 2 (1), 52-71. <https://doi.org/10.51383/jesma.2022.13>
- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Aksoy, H. H. (2005). Küresel kapitalizmin kamusal eğitime etkileri. *abece*, 232, 2-7.
- Aksoy H. H. (2012a). Tarihin tekerleğini geriye sürmek. *Eleştirel Pedagoji*, 21, 19-28.
- Aksoy, H. H. (2012b). Piyasa memnuniyetinin yeni aracı: kesintili, dini, mesleki ve okul dışında eğitim. *Eğitim-Bilim-Toplum*, 40, 9-25.
- Aksoy, H. H. ve Eren Deniz, E. (2017). Türkiye'de özel okulların gelişiminin anlamı. *Öğretmen Dünyası*, 38, 8-12.
- Aksoy, N. (2015). The corporate social responsibility and sponsorship illusion of the commercial companies in public elementary schools of Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, (13)1, 103-123. Erişim adresi: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/06/13-1-6.pdf> Erişim tarihi: 21.05.2022
- Aksoy, N., Eren Deniz, E. & Alğan, B. (2017). Kamu okullarında piyasalaşma. N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Editörler), *Eleştirel eğitim seçkisi (2. Basım)*. (ss.9-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, N. & Çoban Sural, Ü. (2018). Çocuk hakları bağlamında okul beslenme politika ve uygulamalarına genel bir bakış. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editörler), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan. Akademisyenlikte 50 Yıl* (ss. 46-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Apple, M. (2006). *Educating the "Right" Way. Markets, standards, god, and inequality*. (Second Edition). New York and London: Routledge.
- Arıcı, K. (2022). Özel okul öğretmenlerinin iş güvencesi ihtiyacı. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 3-32. DOI: 10.34246/ahbvuhfd.1116281

- Aylar, E. (2018). Öğretim programı (müfredat) değişikliği nasıl okunmalıdır? *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 2018 (1), 33-39.
- Baltacı, C. (2004). Yeni sağ üzerine bir eleştiri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını*.2, 359-373. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/194974>
- Bayram, A. (2018). The reflection of neoliberal economic policies on education: Privatization of education in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 341-347. doi: 10.12973/eu-jer.7.2.341
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (2014). *Varisler. öğrenciler ve kültür*. (A. Sümer ve L. Ünsaldı, Türkçe Söyleyenler). Ankara: Heretik Yayınları.

Eğitimde Özelleştirme Darbesinin Kaynağı: İşletmecilik

Tahir Yılmaz

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Ruhi Sarpkaya

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

İşletmecilik, Taylorizm, Fordizm ve Porter'ın teorisi gibi üretim ve yönetim tekniklerinin daha sonra dünya çapında genişletildiği ABD'de başladı. Teknik olarak yönetim, daha yüksek karlar elde etmek için bir firmanın performansını artırmak için yöneticiler tarafından uygulanan süreçler ve araçlar grubudur. Yirminci yüzyıl boyunca, yöneticiler nitelikli yöneticiler olarak kabul edildi ve eylemleri yalnızca sınırlı firma alanı içinde yeterli, ilgili ve yetkin olarak yorumlandı ve ancak bu anlamda çalışmaları ekonomiyle ilgili olarak görüldü. 1940'lar ve 1960'lar arasında bir yönetim patlaması ortaya çıktı ve toplumu kalıcı olarak değiştirdi. Böylece yönetim popüler hale geldi, meşrulaştırıldı ve kurumsal ve sosyal normlar tarafından desteklendi. Bu durum, yöneticilere işe alma ve işten çıkarma, emir verme ve işçiler üzerinde verimlilik, üretkenlik, kar ve hatta işçiler için bir hizmet sağlama konusunda denetim uygulama hakkı verdi (Micocci & Di Mario, 2018). 20. yüzyılın üçüncü çeyreğinden itibaren başta güçlü ekonomiler ve uluslararası kuruluşlar aracılığı ile işletmecilik, özel sektör alanından kamu yönetimine yeni, çok gerekli ve kamusal alandaki tüm hizmet ve üretim kurumlarındaki sorunların çözümünde yegane kurtarıcı olarak çok güçlü bir biçimde empoze edildi. Böylece kamusal kurumların neo-liberalleşme süreci başlatılarak herşey alınıp satılabilen metaya dönüştürülmüş oldu.

Bu anlayışın temel savunuları arasında kamu yönetimi temelli anlayışın giderek devletlerin özellikle sosyal alanlardaki hizmetlerin üretimi için bütçesinin yeterli olmayışı, hesap verilebilirliğin sorunlu bir hale gelişi, bireyi ve bireyselliği öne süren anlayışların yok sayılışı, kaynakların minimuma indirilerek çıktıların maksimizasyonu gibi farklı alanlarda yoğunlaşmaktadır. Yeni kamu yönetimi pratiklerinin hem temelinde yer alan hem de uygulamalarına kaynaklık eden önemli sacayaklarından biri de işletmecilik anlayışıdır. Literatürde yöneticilik, yönetişimcilik, müdüriyetçilik gibi farklı adlarla da anılan işletmecilik anlayışı en genel şekilde kamuda işletme yönetimi ilkelerinin egemen kılınması (Karcı, 2008), örgütlerin verimlilik anlayışı çerçevesinde yeniden yapılandırılması (Keskin, 2016) olarak ifade edilebilir.

Eğitim, temel bir insan hakkı olarak tüm yurttaşlar tarafından erişilebilir olması ve devletçe finanse edilmesi gereklilikleri bakımından bir kamu hizmeti olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan yukarıda ifade edilen kamu yönetimi anlayışındaki değişimden de etkilenmiştir ve etkilenmektedir. Küreselleşme, eğitim-piyasa işbirliği, performans göstergeleri, özelleştirme vb. pek çok kavram artık eğitim alanının da konuları arasında gösterilmektedir. Öyle ki, eğitim özellikle 80'li yıllardan sonra giderek artan şekilde piyasada alınıp satılabilen bir meta ve haline gelmiştir. Bu meta haline geliş sürecinde işletmecilik anlayışının öncelikle kamu yönetiminde, daha sonra da eğitim yönetimi alanında giderek baskın hale gelmesi önemli bir çıkış noktası olarak değerlendirilebilir.

Eğitimin giderek bir piyasa mekanizması içerisinde işlev göstermesi ve bu şekilde ele alınması beraberinde kimi problemleri de getirmektedir. Bunlar arasında söylemin piyasa diline evrilmesi, devletin eğitim hizmetinin sunumunda belirleyici konumdan kolaylaştırıcı konumuna gelmesi, eğitim hizmetlerinden yararlananların müşterileşmesi, eğitim kurumlarının kamu kurumlarından özel kurumlara dönüşmesi, özelleştirmenin verimsizliğe ve bürokrasiye alternatif olarak benimsenmesi, öğretmenlerin özerk ve bağımsız profesyonellerden teknisyenlere dönüşmesi, kalite standartlarının, ölçülebilen göstergelerin ve performans yapılarının eğitimin bireyi özgürleştirme ve birey olmasına katkı sunma işlevinin önüne geçmesi, eğitim yöneticilerinin minimum kaynakla maksimum verim(başarı) elde etmeyi başarabilen birer işletmecilere dönüşmesi, üniversitelerin evrensel bilim ve insanlığın gelişimi rollerinin piyasanın güdümüne girmesi ve piyasaya eklenmesi, bilimsel araştırma pratiklerinin çeşitli finans araçları aracılığıyla piyasa tarafından yönlendirilmesi, bilimsel bilginin sadece üretim değil aynı zamanda ideolojik olarak da bu işletmecilik anlayışını makul ve gerekli kılacak bir aparata dönüşmesi gibi pek çok karşılıklı etki ve sonuç ifade edilebilir.

İşte bu çerçevede işletmecilik anlayışının eğitimin hem düşünsel hem de uygulama boyutuna nasıl etki ettiği, bu etkinin tarihsel ve düşünsel kaynaklarının incelenmesi gerekmektedir. Bu açıdan eldeki çalışmanın temel amacı, işletmecilik anlayışının temel dinamiklerinin ve savunularının ortaya konarak, bu anlayışın hem ulusal hem de uluslararası anlamda eğitim üzerindeki etkilerinin ve olası sonuçlarının ortaya konmasıdır.

Yöntem

Çalışma kuramsal bir çalışmadır. Bu kapsamda kamu yönetimi, işletme yönetimi, eğitim, eğitim ekonomisi, eğitim politikası ve eğitim yönetimi alanlarında yapılmış olan akademik çalışmalar taranarak, işletmecilik anlayışının

eğitimin bileşenleri üzerindeki etkilerinin ortaya konmasına çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma bir alanyazın taramasıdır. Bu kapsamda öncelikle işletmecilik anlayışının tarihsel gelişimi üzerinde durulacak, sonrasında kamu yönetimi içerisinde eğitim hizmetinin işletmecilik anlayışı çerçevesinde hangi süreçler ve dinamikler aracılığı ile bir dönüşüm geçirdiği üzerinde durulacaktır. Daha sonrasında işletmecilik anlayışının eğitim bileşenleri üzerindeki etkileri üzerinde durulacak ve bu etkilere yönelik olarak alternatif politika stratejileri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu çalışma yapılırken işletmecilik anlayışı, iktisadi, politik ve toplumsal ilişkileri çerçevesinde ele alan bir yaklaşım benimsenecektir. Bu açıdan işletmecilik anlayışının eğitim üzerindeki etkileri devletin rolü, eğitim bileşenlerinin (öğretmen, öğrenci, veli, okul, toplum) işletmecilik karşısındaki rolü, bilginin ve müfredatın işletmecilik anlayışı karşısındaki konumu, işletmeciliğin üniversite, akademisyen ve bilim pratikleri üzerindeki etkileri çok yönlü olarak değerlendirilecektir. Bu genel değerlendirme ışığında ulusal ve uluslararası düzeyde işletmecilik anlayışının bugün geldiği nokta ve karşılaşılan sorunlara yönelik alternatif pratiklerin değerlendirilmesi yapılacaktır. Bu çalışmada, işletmecilik anlayışı ve eğitim arasındaki ilişki, olguların karşılıklı etkileşim ve belirlenimleri çerçevesinde ele alınarak, yapılmış olan çalışmalar ve veriler ışığında günümüz koşulları, bu koşulların tarihsel ön koşulları ve yaşanan ve beklenen sonuçları ortaya konarak karşılıklı etkileşim çerçevesinde değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında işletmeciliğin, 70'li yıllar sonrasında özellikle kamu yönetiminin sorgulanması üzerinde temellendiği görülmektedir. Bu sorgulama devletin rolüne ilişkin bakış açılarında farklılaşmaya neden olmuş, devlet kalkınmanın itici gücüyle sorunların kaynağı olarak görülmeye başlanmıştır (Karcı, 2008). Devlet öncülüğünde kurulu bir toplumsal yapı düşüncesinin yerini giderek piyasa öncülüğünde kurulacak bir toplumsal yapı almaya başlamıştır (Gülbüz, 2019). Bu anlayış devletin rolü ve devlet kurumlarının işleyişi üzerinde önemli bir etki alanı oluşturmıştır.

Eğitim açısından bakıldığında da uluslararası aktör ve anlaşmalar aracılığı ile eğitim anlayışı ve pratiklerinde yaşanan dönüşümler ile başlayan süreç, işletmecilik anlayışının giderek eğitimde de görünür hale geldiğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir (Ömür, 2017). Bu kapsamda bu anlayışın eğitimde rekabetçiliğin, ölçülebilirliğin ön plana çıkması (Rikowski, 2011); değerlendirmenin standartlaşması ve hesapverilebilirliğe olan vurgunun artması (Ladson-Billings, 2009), özelleştirmelerin ve piyasalaşmanın temel dinamikler haline gelmesi (Uçkaç, 2010; Walford, 2013), eşitsizliğin artması ve derin toplumsal adaletsizliklere neden olması (Ercan, 2005); eğitimin bütünüyle meta haline dönüşmesi (Aksoy ve Deniz, 2017) gibi öncül etkilerinden bahsetmek mümkündür. İşletmecilik anlayışı bu etkiler ile sınırlı kalmayıp eğitime ilişkin bakış açısının piyasa odaklı bir yapıya bürünmesi, üniversitelerin bu dönüşüm sürecine eklenmesi (Değirmencioğlu, 2015), öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşüm (Yıldız, 2014) gibi pek çok konuda eğitimin yeniden tanımlanması sürecinde aktif rol almaya devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özelleştirme, eğitim, işletmecilik

Kaynakça

- Aksoy, H. H., & Deniz, E. E. (2017). Türkiye’de özel okulların gelişiminin anlamı. *Öğretmen Dünyası*, Yıl: 38, Sayı: 446, 8-12.
- Değirmencioğlu, S. M. (2015). Piyasa girdabında akademik yaşam: Üniversitelerin serbest düşüşü. S. M. Değirmencioğlu ve K. İnal (Eds.), *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler içinde* (ss: 142-192). Ayrıntı Yayınları.
- Ercan, F. (2005). Neoliberal eğitim politikalarını anlamak. *Sivil Toplum*, 3(12), 17-37.
- Gülbüz, A. (2019). Yeni kamu işletmeciliğine eleştirel bir bakış. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 34-41.
- Karcı, Ş. M. (2008). Yeni kamu işletmeciliği yaklaşımının temel değerleri üzerine bir inceleme. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 16, 40-64.
- Keskin, U. (2016). Çalışma yaşamına bakış açılarının tarihsel süreçteki değişimi ve yöneticilik (managerializm) anlayışının yükselişi. *Journal of Business Research Turk*, 8(3), 1-18.
- Ladson-Billings, G. (2009). Race still matters: Critical race theory in education. In M. W. Apple, W. Au & L. Armando (Eds.), *The Routledge international companion to critical education* (pp: 110-122). Routledge.
- Micocci, A., & Di Mario, F. (2018). *The fascist nature of neoliberalism*. Routledge.

- Ömür, Y. E. (2017). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 1, 10-25.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist eğitim kuramı ve radikal pedagoji*. Kalkedon Yayınları.
- Uçkaç, A. (2010). Türkiye’de neoliberal ekonomi politikaları ve sosyo-ekonomik yansımaları. *Maliye Dergisi*, 158, 422-430.
- Walford, G. (2013). Privatization, education and social justice: Introduction. *Oxford Review of Education*, 39(4), 421-425.
- Yıldız, A. (2014). *İdealist öğretmenlerden sınava hazırlayıcı teknisyene öğretmenliğin dönüşümü*. Kalkedon Yayıncılık.

Finansal Okuryazarlık Üzerine Yapılmış Tezlerin Disiplinlerarası Bakış Açısıyla İncelenmesi

Oğuzhan Baykal
Kafkas Üniversitesi

Serkan Coştu
Kafkas Üniversitesi

Yunus Kutval
Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

21. yy. becerileri içinde bulunduğumuz yüzyılda öğrencileri okul sonrası yaşama hazırlamak adına kritik öneme sahip bilgi, beceri, alışkanlık ve özellikleri ifade eder (Buckingham Shum & Crick, 2016). Günümüzde rekabetçi ve yenilik arayan her kuruluş içinde bulunduğu çağın gereksinimlerine uygun bilgiye sahip, ihtiyaç duyduğu yenilikleri gerçekleştirebilecek ve zamanının dinamikleriyle paralel karmaşık problemleri çözme kabiliyetine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır (Çoban, Bozkurt ve Kan, 2019). Ancak üzerinde hemfikir olunan çatı bir beceri listesi bulunmamasına ve ülke bazında hatta bölgeye ve kuruma dayalı olarak farklılıklar bulunsun da bu beceriler ile alakalı olarak genel bir eğilimin mevcut olduğu belirtilebilir (Tetik, 2021). Bu bağlamda OECD'ye üye ülkeler ve ortakları da belirli periyotlarla Covid-19 gibi güncel zorlukları da yansıtacak şekilde geleceğe dönük güncellemeler yaparak çerçeveler yayınlamaktadır (Hughson & Wood, 2022). Bu tür büyük organizasyonlar bu çerçeveleri yayınlamakla kalmayıp çerçeveler dahilinde PISA gibi uluslararası sınavlar yardımıyla bu tür becerilerin hedef kitleler üzerinde ölçülmesine dayalı çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bu şekilde ülkeler kendilerini daha önce anormal olan bazı unsurların yaygınlaştığı ve yeni normal olarak isimlendirildiği çeşitli şok durumlarına hazır hale getirme gayreti içerisinde. İçerisinde bulunduğumuz dönemde değişen küresel finansal koşullara atıfta bulunarak ilk olarak 2007-2008 mali krizinin ardından ortaya çıkan “Yeni normal” terimi sadece işletme ve ekonomi değil eğitim gibi diğer bağlamlarda da ele alınmaktadır (Altıntaş, 2008). Nitekim günümüz ekonomik şartlarında en önemli becerilerden biri haline gelen finansal okuryazarlık becerilerine ilk olarak büyük ölçekli uluslararası çalışmalardan biri olan PISA 2012 sınavında yer verilmiştir (OECD, 2014a). PISA finansal okuryazarlık değerlendirmesi 2012'den bu yana gençlerin finansal konulara artan katılımı ve gelişen ve değişen finansal ortamın ortaya çıkardığı zorlukları ele alma becerileri hakkında benzersiz bir kanıt niteliği taşımaktadır (OECD, 2014b). OECD ilk uygulamadan dokuz yıl sonra gerçekleştirecek olan PISA 2021 finansal okuryazarlık değerlendirmesini Covid-19 nedeniyle 2022 yılına ertelemiştir. Bu doğrultuda ülkemizde de 2010 yılından başlayarak finansal eğitim bağlamında finansal okuryazarlık konusuna olan ilgi artarak devam etmektedir. Bu nedenle ülkemizde finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan tez çalışmalarının incelenmesi ülkemizin ekonomik zorluklar yaşadığı bu günlerde eğitim ve finans perspektifinden bu konuya vurgu yapılarak PISA 2022 değerlendirmesi yapılana kadar bu konuya olan ilginin devam etmesi açısından önem kazanmaktadır.

Yöntem

21.yy. becerileri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar diğer alanlarda paralel olarak son yıllarda hızlı bir artış göstermiştir. 21. yy. becerileri içerisinde yer alan önemli bir okuryazarlık becerisi finansal okuryazarlık becerisi de bu kapsamda ele alınabilir. Ancak finansal okuryazarlık gibi becerilerin kapsam itibarıyla birden fazla alanı ilgilendirmesi nedeniyle disiplinlerarası çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan tezlerin özetlenmesi ve incelenmesi ihtiyacı matematik eğitimi ve finans alanındaki araştırmacıların işbirliği ile sistematik olarak incelenmiştir. Tarama yapılırken, YÖK Ulusal Tez Merkezindeki gelişmiş tarama seçeneği kullanılarak başlığında “Finansal Okuryazarlık” kelimesi geçen tezler dâhil edilmiştir. Tarama sonucunda araştırma sınırları içerisinde kalan ve erişime açık 134 teze ulaşılmıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında finansal okuryazarlığı farklı disiplinler açısından konu alan tezler farklı bakış açılarından incelenerek bundan sonra yapılacak araştırmalara yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Finansal okuryazarlık ile ilgili tezleri incelemek için belirli bir konu başlığı ile ilgili araştırmaların eleştirel bir şekilde incelenmesini için kullanılan (Çalık ve Sözbilir, 2014) meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Tez çalışmalarını incelemek için Google formlar yardımıyla oluşturulan "Finansal Okuryazarlık Tez Sınıflama Formu" adı verilen form kullanılmıştır. Çalışmada 2010–2022 yılları arasında yapılmış 134 tez (üretildiği yıl, üniversite, enstitü ve anabilim dalının yanı sıra amaç, bulgu, sonuç ve önerileri ile araştırma yöntemi, veri toplama aracı, veri analizi vb.) farklı değişkenler bakımından farklı disiplinlerdeki araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Buna göre, çoğunluğu yüksek lisans kapsamında ele alınan tez çalışmalarının 2019 yılından bu yana artış gösterdiği ve bazı üniversitelerde yoğunlaştığı ve en çok işletme olmak üzere finans ve eğitim ile ilgili bölümler

tarafından ele alındığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışmalarda en sık kullanılan yöntemin nicel yöntemler olduğu, az sayıda nitel çalışmanın yer aldığı ve en az karma yöntemlerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan çalışmaların daha çok ya deneysel ya da yarı deneysel olarak ele alınan uygulamalı çalışmalar olduğu ve çoğunlukla çalışma sonuçlarının pozitif olduğu ortaya çıkmaktadır. En çok kullanılan veri toplama aracının ise başarı testi, anket ve gözlem olduğu görülmektedir. Veri toplamak için daha çok kâğıt kalem, bilgisayar ve web teknolojilerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü daha çok 100 ve üzeri kişi ile gerçekleştirilen çalışmalarda en çok lisans öğrencileri, az sayıda da olsa akademisyenler ile lise ve ortaokul öğrencilerinin örneklem grubu olarak tercih edildiği ortaya çıkmaktadır. Yapılan tez çalışmalarının nicel analizlerinde daha çok betimsel olarak frekans ve yüzde tabloları kullanıldığı görülse de birçok çalışmada çıkarımsal istatistiki analizlerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Nitel analizlerde de içerik analizi yerine daha çok betimsel analiz tekniğinin tercih edildiği görülmektedir. Nicel çalışmalarda çoğunlukla veri analizi aracı olarak SPSS kullanılırken nitel analizlerin elle yapıldığı ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 21. yy. becerileri, okuryazarlık becerileri, finansal okuryazarlık, OECD, PISA, metasentez

Kaynakça

- Altıntaş, K. M. (2008). *Bireysel yatırımcılar açısından finansal eğitimin Önemi*. Sigorta Araştırma ve İnceleme Yayınları, İstanbul.
- Buckingham Shum, S., & Crick, R. D. (2016). Learning analytics for 21st century competencies. *Journal of Learning Analytics*, 3(2), 6-21.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Çoban, Ö. , Bozkurt, S. & Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 27 (3) , 1059-1071 . DOI: 10.24106/kefdergi.2572.
- Hughson, T. A., & Wood, B. E. (2022). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, 37(4), 634-654.
- OECD (2014a), *PISA 2012 Technical report*, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm>
- OECD (2014b), *Financial Education for Youth: the Role of Schools*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174825>.
- Tetik N. (2021). Finansal okuryazarlık. A. Aypay (Ed). *Yükseköğretimde 21. yy becerileri* (s.299-320). Nobel Akademik Yayıncılık.

Üniversite Sıralamaları Konuşuyor

Nazan Bakır
Hacettepe Üniversitesi

Gökhan Arastaman
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğrenime erişimin küresel olarak yaygınlaşması, akademik kalite hakkında bilgi talebini artırmış ve dünyanın birçok ülkesinde üniversite sıralama sistemlerinin gelişmesine yol açmıştır (Dill ve Soo, 2005). Üniversite sıralamaları yükseköğrenimin politika arenasında ön plana çıkmasıyla birlikte (Goglio, 2016), yükseköğretim göstergeleri üzerine toplanan konferanslarda, sıralama sistemlerine ilişkin uluslararası araştırmaların, yükseköğretim için uluslararası pazarın geliştirilmesine önemli bir katkı yapabileceği ileri sürülerek, üniversite sıralama sistemlerinin karşılaştırılması ve analizi, bir dizi önemli politika kararların alınması noktasına getirmektedir (Dill ve Soo, 2005). Aslında yükseköğrenim için politika arenasında üniversite sıralamalarının etkisi çok eski olmamakla birlikte, günümüzde artmaya başlamış ve daha da artmaktadır. Üstelik her yıl yayımlanan raporlar, kamuda büyük ilgiyle karşılanmaktadır. Bu durum ülkeler ve kurumlar arasındaki rekabet, yükseköğretimin rolü, değerleri ve geleceği hakkında dünya çapında bir tartışmanın yayılmasına katkıda bulunmaktadır (Hazelkorn, 2007). Neave'nin (2009) göre sıralamaların esas olarak rehberlik rolü olması ve üniversite düzeyinde alınan kurumsal ve stratejik kararlarda, çok müdahaleci olmaması durumunda üniversitelerin refahlarını en üst düzeye çıkaracakları varsayıldığını ifade etmektedir. Böylece akademik niteliğin ölçümü konusunda ortaya çıkan uluslararası bir fikir birliği düşüncesine de dolaylı olarak cevap verilmiş olacaktır (Dill ve Soo, 2005). Bu bakış açısıyla hareketle üniversitelerde var olan yüksek düzeyde çeşitlilik göz önünde bulundurulmalıdır. Yalnızca öğretim tarafına odaklanıldığında, kurumların bazı alanlarda mükemmel eğitim sağladığı, ancak diğerlerinde verimlilik olmadığı gerçeğinde, hiçbir üniversitenin bu zirve yarışını tamamen koruyamadığı görülüyor (Bomomi, 2014).

"Dünya standartlarında mükemmellik" mücadelesi hızlanırken (Hazelkorn, 2007), küresel üniversite sıralamaları, üniversitelerin mükemmelliğini değerlendirmek için önemli bir kaynak olarak, devletten öğrencilerine kadar, eğitim kademesinde var olan ve etkilenen her kesim için öneme sahip olmaktadır (Goglio, 2016). Demek ki üniversitelerin akademik mükemmelliği; üniversite sıralama sistemlerinde önemli bir performans alanı olarak hizmet eder. Mevcut dünya sıralamalarında yer alan ölçütler; üniversiteleri sıralama açısından değerlendirilmesini, akademik özelliklerini ortaya koymasını ve en iyi üniversite kapsamına girmek için önemli olan kriterleri göz önüne sermektedir. Bu açıdan, dünya üniversite sıralamalarının, akademik göstergelerini ölçmenin önemini ortaya koyarak, sıralamalarda yer alan kıstasların hakkında bir genel bakış sunulması amaçlanmıştır. Çünkü her bir sıralamaya eklenen bilgilerin, farklı hedef kitle için farklı bir değeri ifade ettiği bilinmektedir (Goglio, 2016). Bu amaçla da; dünya üniversiteleri sıralamalarında kullanılan ölçütler nelerdir ve akademik gösterge sıralamaların bilinirliği ne düzeydedir? sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Dünya üniversitelerinin sıralamasını esas alan sıralama sistemlerinin gösterge parametreleri açısından karşılaştırılması için dünya sıralamalarının elektronik web sitelerinden elde edilen veri, gösterge gibi ölçütler üzerine değerlendirme yapılmıştır (Bowen, 2009).

Bu modelde araştırma yaparken kavramların aralarında olabilecek muhtemel ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkiyi yorumlamak önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada gerçekleştirilen analizde, University Ranking by Academic (URAP), Academic Ranking of World Universities (ARWU), Center for World Universities Ranking (CWUR), Centre for Science and Technology Studies (CWTS-LEIDEN), Nanyang Technological University (NTU), Quacquarelli Symonds (QS), Round University Ranking (RUR), United States News and World Report (USNEWS), Scimago Journal and Country Rank (SCIMAGO-SJR), Times Higher Education (THE) ve Ranking Web of Universities (WEBOMETRICS) web sayfalarında yer alan veriler incelenmiştir.

Gerçekleştirilen analizde, ana veri kaynaklarını, literatürde yer alan bilimsel yayınlar ve üniversite sıralama sistemlerinin resmi kaynaklarında sunulan tablolar ve istatistikler oluşturmaktadır. Ayrıca bu doğrultuda en büyük arama motorlarından biri olan Google Trends verilerini kullanarak, üniversite sıralamalarının aranma hacminin kıyaslayarak popülerliği araştırılmaktadır. Google Trendsten elde edilen veriler, toplumun ilgisini ve takip ettiği konularda farkındalık yaratarak, akademik çalışmalarda yol gösterici olmaktadır. Google Trendler bilimsel bir anket değildir ve anket verileriyle karıştırılmamalıdır. Yalnızca belirli konulara yönelik arama ilgisini yansıtır. Belirli bir konudaki ani artış, bir konunun bir şekilde "popüler" veya "kazanan" olduğunu yansıtmaz, yalnızca belirtilmeyen bir nedenden dolayı bir konu hakkında arama yapan çok sayıda kullanıcı var gibi görünür (Google

Trends, 2022). Ayrıca Google Trends verileri kullanılarak dünya sıralamasının popülerlik seviyesi ortaya konulmaktadır.

Dünya sıralamalarının popülerlik ve bilinirliği için kullanılan Google Trends ten verileri elde ederken "dünya genelinde", "son 12 ay", "tüm kategoriler" ve " google web arama" kategorileri seçilerek dünya sıralamasının arama ilgisine bakılmaktadır. Google Trends verilerinde arama yaparken harfin büyük ve küçük oluşu arama ilgisine etki etmektedir (Google Trends, 2022). Bu amaçla sıralama sistemlerinin bilinen en popüler kısaltılışı kullanılarak arama yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, bir dizi benzerlik kullanarak farklı dünya üniversite sıralamalarını karşılaştırdık. Bazılarının güçlü bir şekilde bibliyometrik verilere dayandığını ve yüksek benzerliklerin olması şaşırtıcı değildir. Bazı sıralama sistemlerinde atıf temele dayanmaktadır. Bu durumda farklı sıralamalar tarafından kullanılan üniversitelerin oranı aynı olmadığı sonucuyla açıklanmaktadır. Örneğin, bir çok gelişmiş birleştirme politikasına sahip ve düşük yayın performansına sahip kuruluşları hariç tutan sıralamaların varlığı olduğu beklenir.

Google Trends verilerinin bilinirliği ve popülerliği üzerinde ortaya çıkan dünya sıralama sistemlerinin daha çok kullanıldığı ve raporların medyada yansımaları eğitim politikasına etkilemesi beklenen sonuçlardır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda inşa edilen çalışmanın küresel üniversite sıralamaları genelinde, üniversitelerin mükemmelliğini değerlendirmek için önemli bir kaynak olarak görüldüğü, devletten öğrencilerine kadar, eğitim kademesinde var olan ve etkilenen her kesim için öneme sahip olmaktadır. Böylelikle her bir sıralamaya eklenen bilgilerin, farklı hedef kitle için farklı bir değeri ifade ettiği beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: sıralama, üniversite sıralamaları, google trends, ölçütler, yükseköğretim

Kaynakça

- Bowen, G., A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49(4), 495-533.
- Goglio, V. (2016). One size fits all? A different perspective on university rankings. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(2), 212-226, DOI: 10.1080/1360080X.2016.1150553
- Google Trends (2022). <https://trends.google.com/trends/>. March 6, 2022
- Hazelkorn, E., (2007). The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 1-24.
- Hazelkorn, E. (2014). Reflections on a decade of global rankings: what we've learned and outstanding issues. *European Journal of Education*, 49(1), 12-28.
- Neave, G. (2009). Institutional autonomy 2010–2020. A tale of Elan – Two steps back to make one very large leap forward. In B.M. Kehm, J. Huisman, & B. Stensaker (Eds.), *The European higher education area: perspectives on a moving target* (pp. 3–22). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Noumanong, T., & Leksakul, K. (2016). University rankings for higher education institutes in Thailand. *Asr Chiang Mai University Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(1), 61-72.
- StatCounter Google (2022) [Erişim tarihi: 12.03.2022]. Search engine market share Turkey. Erişim linki: <https://gs.statcounter.com/search-engine-market-share/all/turkey/2020>

Çok Boyutlu Yabancılaşma Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlik

Mehmet Emin Özkara

Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Yabancılaşma, farklı disiplinlerde on yıllardır çeşitli şekillerde üzerinde çalışılmış ve birçok tanımı yapılmıştır. Psikoloji, felsefe, iktisat ve sosyoloji başta olmak üzere birçok bilimde çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Yabancılaşma kelimesi etimolojik açıdan ele alındığında, Yunanca “alloiosis” ve Latince “alienatio” kelimesinden gelmektedir (Stack ve Rotenstreich, 1991). Yabancılaşma alan yazınında oldukça eski bir kavram ve üzerine çokça düşünüldüğünden dolayı tek bir tanım üzerinden gitmek hata olacaktır.

Horowitz (1966)'e göre yabancılaşma kişinin insanlardan, nesnelerden ve diğer insanların dünyevi görüşlerinden sert bir şekilde ayrışması olarak tanımlanmaktadır. Simmel ise yabancılaşmayı şehir yaşamı içine sıkışmış kalmış ve böylece benliğin sıradanlaşmasına bunlar sonucunda da bireyin diğerlerini ve kendini tanıyamamasına neden olduğunu belirtmiştir (Yiğit, 2010). Fromm (1966)'a göre yabancılaşma ise insanın sadece diğerlerinden ayrışması değil kendisinden de kopması ve hem dış çevreyle hem de kendisiyle üretici şekilde ilişki kuramaması olarak ifade eder. Yabancılaşmaya felsefi anlamda ele alan Hegel (2010) yabancılaşmayı “ruhun, dünyanın kendisinin dışında olmadığını kavraması sürecinde meydana gelen aksaklığın sonucunda ortaya çıkar” şeklinde ifade etmiştir. Yabancılaşmayı Hegel'in öğrencilerinden olan Marx daha çok iktisadi yönden değerlendirmiş ve sosyolojik olgu olarak ele almıştır. Ona göre yabancılaşma, emekçinin isteklerinin çok da önemsenmediği kapitalist üretim dahilinde, emekçiye sertçe dayatılan işbölümünden doğmaktadır. Çünkü bu sistemde üretim aşaması en küçük ayrıntısına değin titizlikle her şeyin hesaplandığı bir süreçtir. Böylesi sert koşulların olduğu işbölümü sürecinde zorla görevlendirilmiş olurlar (Demir, 2018). Marx'ın yabancılaşmayı sosyoloji ve iktisadi açıdan ele alırken; Erich Fromm, Emile Durkheim, Max Weber gibi düşünürlerde daha farklı açılardan yabancılaşmayı değerlendirmişlerdir. Yabancılaşma, 1950'lerden sonraki dönemde ise yönetim ve organizasyon kapmasında da ele alınmaya başlanmıştır (Gillespie ve Milet, 1977).

Seeman ise belirli boyutlara ayırarak yabancılaşmayı detaylıca ele almıştır. Seeman (1959)'a göre yabancılaşmış birey yaşamın ona getirmiş olduğu durumlar üzerinde çaresiz kalıp etkin rol oynamayan, toplumsal değerleri, gelenek ve göreneklere önemli görmeyen, nelere inanması gerektiği konusunda kafası karışık olan insandır. Aynı zamanda yabancılaşan birey, insanların davranışlarını düzenleyen sosyal normların bozulduğunu ve belli davranış kurallarını olarak artık etkili olmadığına inanır ve kendisinden koparak yapmış olduğu eylemlerden hoşnut olmaz. Yabancılaşma konusuna varoluşçular ise varoluşsal bunalım üzerinden yabancılaşmayı ifade ederler. İnsan sadece dış dünyanın ve çevresinin değil kendi varlığının da farkında, idrakinde olan tek canlıdır. Varoluşsal yabancılaşma ise bireyin var olmayı anlamlı görmemesi, kendi varlığına yabancılaşması, kendi varlığını yadırgaması ve var olmaktan dolayı sıkıntı duymasıdır (Kiraz, 2015).

Alanyazınına bakıldığında zaman yabancılaşmanın çok farklı şekilde anlamlarının ele alınması karmaşa ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenden ötürü yabancılaşma tekrardan kavramsallaştırılması gerekmektedir. Yeniden ele alınan bu yabancılaşma kavramını içeren ölçek geliştirme çalışması da yapılabilir (Kırman, 2021).

Yabancılaşma konusu ile ilgili uluslararası yayında kullanılan ölçeklere baktığımız zaman; Seeman (1959), Dean (1961) ve Hirschfeld ve Field (2000)'in geliştirmiş olduğu ölçeklerin uzun zamandır kullanıldığı görülmektedir. Ulusal yazında geliştirilen ölçeklere baktığımız zaman yabancılaşmanın genel olarak eğitimde ve meslek grupları üzerinden geliştirilmiş ölçekleri görmekteyiz. Bunlardan bazıları; Demir (2015) okula yabancılaşma ölçeği, Yıldız ve Alıcı (2019) akademisyenliğe yabancılaşma ölçeği geliştirmiştir. Uyarlama çalışmalarına baktığımız zaman Güğercin ve Aksay (2017) güçsüzlük, normsuzluk ve sosyal izolasyon alt boyutlarından oluşan Dean'ın yabancılaşma ölçeğini, Akkuş (2016) ise tek boyuttan oluşan sosyal yabancılaşma ölçeğini Türkçeye uyarlamasını yapmıştır.

Alan yazınına baktığımız zaman yabancılaşma ile ilgili geliştirilen ölçeklerin eğitim ve meslek grupları arasındaki yabancılaşma düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme araçları olduğunu görmekteyiz. Genel anlamıyla yabancılaşmayı ölçen ölçme araçlarının da uyarlama çalışmalarıyla ulusal alan yazına kazandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı yabancılaşmayı birçok disiplin tarafından ele alarak çok boyutlu bir yabancılaşma ölçeği geliştirmektir.

Yöntem

Çok Boyutlu Yabancılaşma Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini değerlendirmek için yapılan bu çalışmanın katılımcıları beliren yetişkinlik yaş aralığında olup 438 (%66.3) kız ve 222 (%33.6) erkekten oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Etik Durumlar: Ölçek geliştirme aşamasında yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi(AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. birinci aşamada beliren yetişkinlerden 311 kız(%69), 139(%31) erkek katılımcıdan elde edilen verilerle AFA yapılmış; sonrasında 127 (%60.5) kız ve 83 (%39.5) erkek öğrenciden alınan verilerle de DFA gerçekleştirilmiştir. Uç değerler temizlendikten sonra AFA'da toplamda 411 katılımcıyla analiz yapılmıştır.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Veriler hem zaman açısından hem de maddi açıdan ekonomik olması nedeniyle bir kısmı Google Formlar üzerinden çevrim içi ortamda toplanırken bir kısmı da yüz yüze toplanmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları: Çok Boyutlu Yabancılaşma Ölçeği (ÇBYÖ). ÇBYÖ'ni geliştirmek amacıyla öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş olup; bunu takip eden süreçte literatüre dayalı olarak geçici madde havuzu oluşturulmuştur Madde havuzundaki maddeler en az doktora düzeyinde eğitim almış üç alan uzmanı ve üç dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüş ve önerileri sonrasında oluşturulan pilot form 30 beliren yetişkine uygulanmış; uygulama sonucunda bu katılımcılardan maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili dönüt alınmış ve bu doğrultuda maddeler yeniden düzenlenmiştir. Pilot formda 30 madde bulunmaktadır.

Araştırma sürecinden araştırmacının dikkat etmesi gereken bir husus uygulama yapacağı örneklemin büyüklüğünün çalışması için uygun olup olmadığıdır. Tinsley ve Tinsley (1987) uygun katılımcı sayısı için ölçekte bulunan madde sayısının 10 katı katılımcı önermektedir. Bu bağlamda bu araştırmada 660 katılımcıya ulaşılmıştır. AFA gerçekleştirilirken ÇBYÖ madde sayısının 10 katından fazla olan 450 katılımcıya ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi: ÇBYÖ'nin faktör yapısını incelemek amacıyla ilk aşamada Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. ÇBYÖ uygulaması sonucunda elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu ve örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığının saptanması için Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testinin (Karaman, 2015) sonuçlarına bakılmıştır. AFA uygulaması ile ölçeğin açıklanan toplam varyans değerleri hesaplanmıştır. Buna ek olarak orthogonal rotasyon yöntemleri içerisindeki "Varimaks" tekniği ile döndürülmüş bileşen matriksleri hesaplanmış ve Yamaç Eğim Grafiği (Scree Plot) elde edilmiştir. AFA'da oluşan faktör yapısının uygun olup olmadığını değerlendirmek için SPSS AMOS 21.0 programında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA'da modelin uygunluğu χ^2/df , RMSEA, CFI, IFI, TLI ve GFI indeksleri ile değerlendirilmiştir. GYÖ-EF'nin güvenilirliği iç tutarlılık ve kararlılık kapsamında incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır; kararlılığı için ise test tekrar test uygulaması gerçekleştirilecek ve iki uygulamanın sonuçları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ÇBYÖ'nin Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlı olup ($p < .05$) ve KMO değeri .91'dür. ÇBYÖ'nin açıklanan toplam varyans değeri incelendiğinde ölçme aracıda öz değeri 1 ve 1'den fazla olan beş alt boyut görülmektedir. Beş faktörün açıkladığı toplam varyans 60.88'dur.

ÇBYÖ'nin, Açıklayıcı Faktör Analizinde faktör yükü .40 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan Döndürülmüş Bileşen Matriks sonuçlarında ölçeğin 26 madde ve beş alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. ÇBYÖ'nin yamaç eğim grafiğinde beş faktör sonrasında çizginin yataylaştığı görülmektedir. AFA sonucunda elde edilen "Döndürülmüş Bileşen Matriksleri" , "Açıklanan Toplam Varyans Değeri" ve Yamaç Eğim Grafiği'ne bakıldığında beş faktörlü ÇBYÖ'nin 26 maddeli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör Analizini(DFA) gerçekleştirmek üzere 210 beliren yetişkine uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler ile SPSS AMOS 21.0 ortamında DFA gerçekleştirilmiştir. DFA'da uyum iyiliği değerleri; CMIN/DF= 1.53, RMSEA= .051, CFI= .94, IFI= .94, TLI= .93, GFI= .87, NFI=.85 olarak bulunmuştur. DFA sonucunda bir madde düşerek ölçeğin 25 maddeli ve beş faktörlü yapıda, kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında iç tutarlılığını belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .91; kararlılığı belirlemek için test-tekrar test yöntemi uygulanacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Çok Boyutlu Yabancılaşma Ölçeği'nin yetişkin bireylerin yabancılaşma düzeyini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, geçerlilik, güvenilirlik

Kaynakça

- Akkuş, Z. (2016). Sosyal Yabancılaşma Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. In *7th International Congress on New Trends in Education* (pp. 13-15).
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 753-758.
- Demir, Z. (2018). Karl Marx'ın bakış açısından kapitalist toplumda yabancılaşma ve sonuçları. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 10.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum*. (Çev: Y. Salman ve Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gillespie, D. F., & Milet, D. S. (1977). Technology and the study of organizations: An overview and appraisal. *Academy of Management Review*, 2(1), 7-16.
- Güğercin, U. ve Aksay, B. (2017). Dean'ın yabancılaşma ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlilik ve güvenirlik analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(1), 137-154.
- Hegel, F. (2010). *Tinin görüngübilimi*, Almancadan Çev. Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul.
- Hirschfeld, R. R., & Feild, H. S. (2000). Work centrality and work alienation: Distinct aspects of a general commitment to work. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 789-800.
- Horowitz, I. L. (1966). On alienation and the social order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2), 230-237.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss 23 ve Amos 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaman, H. (2015). *Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 381434) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kırman, T. (2020). *Yetişkinliğe geçiş döneminde yabancılaşma: çocukluk çağı ruhsal travmaları ve eylemliliğin etkisi* (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).
- Kiraz, S. (2015). Kitle, kültür, bunalım ve yabancılaşma. *Mavi Atlas*, (5), 126-147.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 783-791.
- Stack, G. J. & Rotenstreich, N. (1991). *Alienation: The concept and its reception*. Leiden: New York
- Tekin, Ömer Akgün, (2012). *Yabancılaşma ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Antalya Kemer'deki beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 414-424.
- Yıldız, S., ve Alıcı, D. (2019). Akademisyenliğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(19), 49-58.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Öğretmen Adaylarının Covid 19 Pandemi Sürecinde Çalışma Alışkanlık ve Tutumlarının İncelenmesi

Aysel Demiroğlu
Anadolu Üniversitesi

Ramazan Sever
İnönü Üniversitesi

Ecenaz Memiş
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim-öğretim süreçleri anasınıfından doktora kadar Covid 19'un sebep olduğu pandemi sürecinden etkilenmiştir. Yönelmek zorunda kaldığımız yeni süreçler alışkanlıklarımızı da değiştirmemize neden olmuştur. Çalışma alışkanlık ve tutumlarımızı içeren çalışma oryantasyonlarımız da bu etkiden yüksek oranda nasibini almıştır. Küçük yaşlardan itibaren geliştirdiğimiz çalışma alışkanlıklarımız ve tutumlarımız hibrit ve uzaktan eğitim süreçleri ile tepe taklak olmuş, yeni alışkanlıkları beraberinde getirmiş ve bu alışkanlıklar çalışma alışkanlık ve tutumları açısından olumsuz bir tabloyu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin devam eden akademik yaşamlarında başarılı olabilmeleri için erken yaşta; kendilerini başarıya ulaştıracak olan kendilerine özgü çalışma alışkanlıklarını belirlemek zorundadır. Çalışmak, hayatımızın her alanında yaptığımız ve yapmak zorunda olduğumuz bir eylemdir. Bu hız çağında en kısa sürede, en kalıcı bilginin kazanılıp özümsemesi yaşadığımız dönemin bir zorunluluğudur. Çok çalışarak değil etkili çalışma ile başarının elde edileceği düşünüldüğünde öğrencilerin başarılı olmak için verimli çalışma alışkanlık ve okuma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Uzun yıllardır öğrencilerimizin kaderini tayin eden sınav başarısızlıkları gündemdedir. Öğrencilerin başarısızlık oranları da ders çalışma alışkanlıklarının temelinde bir problem olduğunun göstergelerinden biridir. Onwuegbuzie vd. (2001) çalışma davranışlarının yüksek ve düşük ders başarısı için ayırıcı olduğunu, çalışma becerilerinden not tutma ve okuma becerilerinin öğrencilerde zayıf olduğunu ve erken yaşta çalışma becerileri programlarının uygulanması gerektiği belirtmişlerdir. Son yıllarda yapılan sınavlarda ortaya çıkan tablo da herkes tarafından bilinmektedir. Çalışma yöntemlerini etkili kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, iyi çalışma alışkanlık ve tutumlarına sahip olan öğrencilerin aynı zamanda akademik olarak da başarılı olduğu pek çok araştırma ile ortaya konmuştur. Brown (1941), Barrilleaux (1972), Küçükahmet (1987), Tümkaya ve Bal (2006), Mendeşabal (2013), Durukan vd. (2015) ve Lalrintluangi (2018) araştırmalarında katılımcıların uygun ve beklenen çalışma alışkanlık ve tutumlarına sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bahadır (2021) üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören 20 öğretmen adayı ile pandemi dönemi ders çalışma alışkanlık ve tutumlarını incelemiş, ders çalışma alışkanlık ve tutumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin kontrol edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Başarılı bir öğrenim hayatı için verimli çalışma alışkanlığının daha okulun ilk yıllarında edinilmesi gerekir, bu yıllarda bu alışkanlıkları edinip olumlu tutumlar geliştiremeyen öğrencilerin üst sınıflarda birçok sorunla karşılaşmaları da muhtemeldir. İlkokulun hatta anasınıfının başından itibaren öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının nelerden etkilendiği, etkili öğrenme için gerekli çalışma alışkanlıkları belirlendiğinde henüz öğrenim yıllarının başında iken olumlu müdahalelerle öğrencilerin daha verimli öğrenim yaşantısı geçirmeleri sağlanabilecektir. Hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bu becerilerin edinilmesinde sürecin en önemli ögesi olan öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Ailelerin de öğretmenleri bu becerilerin gelişmesi sürecinde desteklemesi gerekir. Bu doğrultuda erken yaşta öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını geliştirecek olan öğretmen adaylarının mevcut çalışma alışkanlık ve tutumlarının değerlendirilmesi ve bu doğrultuda önlem alınması önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin bilgi edinmektir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının;

- Çalışma alışkanlık ve tutumları ne durumdadır?
- Çalışma alışkanlık ve tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

Tarama modelindeki çalışmanın evrenini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmenleri adayları oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme ile seçilen 236 sınıf öğretmenleri adayından anket yoluyla veriler toplanmıştır. Hibrit eğitim yapılan 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleşen çalışmada Brown-Holtzman tarafından geliştirilen ve Leyla Küçükahmet tarafından (1987) üniversite öğrencilerine uyarlanan 100 soruluk

SSHA-Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi kullanılmıştır. 100 maddeden oluşan bu araç dört alt boyutta toplanmaktadır. Bu dört alt boyut; gecikmeleri önleme (delay avoidance), çalışma yöntemleri (work methods), öğretmeni onaylama (teacher approval) ve eğitimi kabullenmedir (education acceptance). Gecikmeleri önleme, öğrencilerin akademik çalışmalarında dakik olmaları ve gecikmelerden kaçınmaları anlamına gelmektedir. Düzenli ve sistemli ders çalışmayı ölçen bir alt boyuttur. Çalışma yöntemleri, öğrencilerin akademik çalışmaları yürütmedeki yeterlilikleri ve nasıl çalışacakları konusundaki bilgileridir. Öğretmeni onaylama, öğrencilerin öğretmenleri hakkında ve onun sınıftaki davranış ve yöntemleri konusundaki düşüncelerini ifade etmektedir. Öğrencilerin, öğretmenleri ile ilgili çeşitli kriterleri değerlendirdiği, tutumlarına yönelik bir alt boyuttur. Tutuma yönelik bir diğer alt boyut ise eğitimi kabullenmedir. Bu alt boyut ile öğrencilerin eğitimin amaçlarını, uygulama ve gereklerini benimsemeleri ölçülmeye çalışılmıştır. Her alt boyutta 25 madde yer almaktadır. Cevap kağıtlarının değerlendirilmesinde her boyut için ayrı bir ölçek kullanılmaktadır. Gecikmeleri önleme ve çalışma yöntemleri alt başlıklarından toplanan bilgiler çalışma alışkanlıklarının (öğrencilerin akademik davranışlarının tümü), öğretmeni onaylama ve eğitimi kabullenme alt başlıklarından toplananlar ise çalışma tutumlarının (öğrencilerin eğitsel inanışlarının tümü) ölçülmesinde kullanılmakta, çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının toplamı ise çalışma oryantasyonu (study orientation) puanını, yani genel toplamı vermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının pandemi koşullarında çalışma oryantasyonlarını oluşturan çalışma alışkanlık ve tutumlarının çok düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile çalışma tutumları arasında oldukça yüksek bir ilişki vardır. Bu, öğretmenleri benimseyen ve eğitimi kabullenen öğrencilerin daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çalışma tutumları oldukça düşük bulunmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin öğretmeni benimseme ve eğitimi kabullenmelerinin istenen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Çalışma alışkanlıklarının alt boyutlarından gecikmeleri önleme ve çalışma tutumlarının alt boyutlarından eğitimi kabullenme puanları en düşük puan alınan alt boyutlar olmuştur. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde; kız öğretmen adaylarının her alt boyutta ve toplamda puanları erkeklerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Başarı durumları ile çalışma oryantasyonları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çalışma alışkanlıkları, çalışma tutumları, çalışma oryantasyonu, cinsiyet, başarı

Kaynakça

- Barrilleaux, S.P. (1972). *Freshmen study habits and attitudes, montgomery coll.*: Rockville, Md., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED063916.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03. 2019).
- Brown, W. (1941). The study habits of failing and successful students in the first two years of college, *The Journal of Experimental Education*, 9(3), 205-208.
- Bahadır, F. (2021). Öğretmen Adaylarının Pandemi Dönemi Ders Çalışma Alışkanlık ve Tutumları. Uluslararası Covid-19 Sürecinde Eğitimde Yeni Normlar Kongresi-II, Artvin, Türkiye, 21 - 23 Haziran 2021, ss.1-2. <https://avesis.ebyu.edu.tr/yayin/e5f5a0e1-213f-4db7-ad97-ed98214c0eb/ogretmen-adaylarinin-pandemi-donemi-ders-calisma-aliskanlik-ve-tutumlari>
- Durukan, Ü.G., Batman, D., & Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), s. 63-80.
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları (Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma)* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:153.
- Lalrintluangi (2018). Study habits and academics achievement of under graduate students in aizawl city. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 23(7), 1-5.
- Mendezabal, M. Je. N. (2013). Study habits and attitudes: The road to academic success. *Open Science Repository Education*, www.open-science-repository.com/study-habits-and-attitudes-the-road-to-academic-success.html (Erişim Tarihi: 02.04. 2019).
- Onwuegbuzie, A.J., Slate, J.R., Schwartz, R.A. (2001). Role of study skills in graduate-level educational research courses. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 238-246.
- Tümekaya, S., Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2)313-326.

Dijital Vatandaşlık Konusunda Yapılmış Lisansüstü Çalışmalardaki Yönelimler

Nur Leman Balbağ
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

İşiner Sever
Hakkari Üniversitesi

Ömür Gürdoğan Bayır
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumların sahip oldukları vatandaşların nitelikleri onların gelecekleri açısından önem taşımaktadır. Vatandaş nitelikleri ise çağın ve toplumun gereksinimleri, ülkelerin politik eğilimleri, yetiştirilmek istenen insan tipinde yaşanan dönüşüm gibi pek çok etmenden etkilenmektedir. Bu durum vatandaşlık anlayışlarında birtakım dönüşümler yaşanmasına neden olmuştur. Dijital vatandaşlık kavramı da bu dönüşümler sonucunda özellikle de teknolojinin her süreçte etkin yer almasıyla birlikte ortaya çıkan bir kavramdır.

Dijital vatandaşlık, alanyazında tanımı üzerinde anlaşmaya varılamayan bir kavramdır (Yalçınkaya ve Cibaroğlu, 2019). Dijital vatandaşlık bireylerin dijital dünyada yer alan hak ve sorumluluklarla yakından ilişkilidir (Kocadağ, 2012). Dijital vatandaşlık teknolojinin doğru, uygun ve sorumluluk sahibi bir şekilde kullanılmasına ilişkin olarak geliştirilmiş davranış normlarını kapsamaktadır (Ribble ve Bailey, 2004'ten akt. Öztürk, 2021). Aynı zamanda dijital vatandaşlık bireylerin sanal ortamlarda edindiği bilgileri bireysel ya da toplumsal yarar için kullanmasını kapsamaktadır (Farmer, 2010). Dijital vatandaşlık dijital erişim, dijital iletişim, dijital ticaret, dijital etik, dijital okuryazarlık, dijital hukuk, dijital sağlık, dijital güvenlik ve dijital haklar ve sorumluluklar olmak üzere toplam dokuz boyuttan oluşmaktadır (Ribble ve Bailey, 2007'den akt. Metin ve Cin, 2021). Dijital vatandaşlık niteliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde bu boyutlara önem vermek gerekmektedir. Başka bir deyişle eğitim-öğretim sürecinde bu boyutlara ilişkin göstergelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Dijital vatandaşlık eğitimi sürecinin nitelikli olmasında okul yaşantısı ve öğrencilerin bu süreçte edindikleri deneyimler ön plana çıkmaktadır. Okullar vatandaşlık eğitiminde önemli kurumlar arasındadır. Çünkü bu kurumlarda süreç planlı ve programlı olarak ilerlemektedir. Bu bağlamda MEB (2018) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığında dijital vatandaşlığa ilişkin olarak "Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir." ifadelerine yer vermiştir. Dolayısıyla günümüzde öğrencilerin bu yeterliklere sahip olması önemsenmektedir.

Bireylerin dijital vatandaşlık yeterliklerine sahip olması ve bu eğitimde sürecin daha verimli hale getirilmesi için bu alanda yapılan çalışmaların artması gerekmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarının sürece yansıtılması, eksikliklerin çalışma sonuçları ışığında giderilmesi ve etkililiği denenen yaklaşımların kullanılması önemlidir. Bu nedenle alanyazında bu konuya ilişkin yapılan çalışmaların analiz edilmesinde ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda alanyazında araştırma makalelerinin incelendiği bir çalışma (Öztürk, 2021) bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada ulusal ve uluslararası yapılan lisansüstü tezler inceleneceği için söz konusu çalışmadan farklı veri kaynakları ele alınmıştır. Bu araştırma dijital vatandaşlık konusunda yapılacak çalışmalar için bir eğilim belirleme ve bu konudaki etkili olan yaklaşımları ortaya çıkarma açısından önemli görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın genel amacı dijital vatandaşlığa ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü çalışmaların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ise aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- Dijital vatandaşlığa ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin ulusal ve uluslararası alanda dağılımı nedir?
- Dijital vatandaşlığa ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
- Dijital vatandaşlığa ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü çalışmaların tez türüne göre dağılımı nedir?
- Dijital vatandaşlığa ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü çalışmaların öğretim kademesine göre dağılımı nedir?
- Dijital vatandaşlığa ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımı nedir?
- Dijital vatandaşlığa ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü çalışmaların amaçları nelerdir?

- Dijital vatandaşlığa ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü çalışmalarda hangi yöntemler kullanılmıştır?

Yöntem

Alanyazında dijital vatandaşlığa ilişkin ulusal ve uluslararası lisansüstü çalışmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Çalık ve Sözbilir (2014) betimsel içerik analizini, belirli bir konu alanında yapılan çalışmaların incelenmesi, bu konudaki ortak eğilimlerin belirlenmesi ve konuya ilişkin sonuçların değerlendirilmesini kapsayan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Başka deyişle, betimsel içerik analizi, belirli bir konuda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel araştırmaların derinlemesine analiz edilip düzenlenmesidir (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021). Buna göre araştırmada dijital vatandaşlık konusundaki ulusal ve uluslararası lisansüstü tezlerin incelenmesi, bu çalışmalara ilişkin olarak alanyazındaki yönelimlerin belirlenmesi, uygulama sürecinin ortaya konulması ve yapılacak çalışmalara yol göstermesi bakımından betimsel içerik analizi tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın veri kaynaklarını Yükseköğretim Kurumu ulusal tez merkezinde ve Proquest veri tabanında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin lisansüstü çalışmalar oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırmanın veri kaynaklarına ulaşmak için “dijital vatandaş” ve “digital citizenship” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynaklarının araştırmaya dahil edilmesinde herhangi bir sınırlılığa gidilmemiştir. Tam metni olan ve erişim izni bulunan bütün lisansüstü çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen veri analiz formu kullanılmıştır. Bu form çalışmanın ulusal/uluslararası olma durumu, tezin yapıldığı yıl, tez türü, tezde çalışılan öğretim kademesi, tezde veri toplanılan çalışma grubu, tezin amacı ve yöntem başlıklarından oluşmaktadır. Verilerin analiz edilmesinde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların sunumunda tablo, şekil ve grafiklerden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri analizi süreci devam etmektedir. Ancak dijital vatandaşlıkla ilgili alanyazında hem bu durumun ortaya konulmasına yönelik hem de bu becerilerin geliştirilmesine ilişkin daha fazla lisansüstü çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Çünkü alanyazında bu konuya ilişkin yeterince lisansüstü çalışma olmadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda daha çok öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bu nedenle, çalışmalarda veri kaynağı çeşitlendirilmeli ve daha fazla paydaşın görüşü ortaya konulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Dijital vatandaşlık, betimsel içerik analiz, lisansüstü çalışmalar

Kaynakça

- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38. doi: 10.15390/EB.2014.3412.
- Farmer, L. (2010). 21. Century standarts for information literacy. *Leadership*, 39(4), 20-22.
- Kocadağ, T. (2012). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Metin, Ö. & Cin, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlık yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11 (2), 445-469. DOI: 10.17943/etku.897150
- Öztürk, M. (2021). Dijital vatandaşlık araştırmalarının incelenmesi: Kavramsal ve yöntemsel eğilimler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 385-393. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.457>
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Yalçınkaya, B. & Cıbaroğlu, M. O. (2019). Dijital vatandaşlık algısının incelenmesi: ampirik bir değerlendirme, *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1188-1208.

Öğretmen Adaylarının Milli Eğitimin Genel Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Pınar Soykut

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Halis Adnan Arslantaş

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sistemleri belli amaçlara erişebilmek için kurulmuştur. Eğitim sistemlerinin amaçlarının ve temel ilkelerinin belirleyici unsuru olarak devlet, eğitimdeki hedef ve ilkeleri saptarken bağlı olduğu temel ideolojilere referans olan felsefe, tarih ve toplumsal hakikatlerden başlangıç yapar. Her sistem kendi toplumunun kültürel, sosyal, ekonomik ve değerlerine bağlı olarak kök salmakta ve şekillenmektedir (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014, s. 178).

Çağımızda eğitim ve eğitim sisteminden en temel beklenti; günümüz yaşam gereksinimlerine cevap veren, sorgulayan, düşünen, eleştiren, araştıran, mücadele eden, üreten, merak eden, girişimci bir ruha sahip, dünyadaki gelişmeleri takip edebilen, toplumsal yaşama faydalı olan, millî değerlerinin bilincinde, evrensel olarak insan haklarına ve barış kültürüne sahip ve bu evrensel değerlere saygılı insanların yetiştirilebilmesidir (Hareket, Erdoğan, Dündar, 2016, s. 288). Eğitim sürecinin sonunda, öğrencilerin bilgi edinmiş olmalarının yanında, bu konulara ilişkin bilgileri hayatlarında eyleme dökmeleri, insan haklarının korunup geliştirilmesi gibi birtakım evrensel fikir ve eylemleri de benimsemiş olmaları beklenmektedir (Özbek, 2017, s. 365). Çağın etkileyen, ona pek çok değer katan ve gerektiğinde de ondan yararlanan bireylerin yetişmesi arzulanmaktadır. (Özyılmaz, 2021, s. 90).

Ülkemizde eğitim, toplumun geleceğine yön verecek bireylerin yetişmesinde önemli bir süreçtir. Bu sürecin, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde tespit edilen eğitim amaçları doğrultusunda, bilimsel ilkeler, evrensel değerler, Atatürk ilkeleri, çağdaş ve laik eğitim anlayışı kapsamında gerçekleştirilmesi söz konusudur (Yılmaz ve Arslan, 2016, s. 599). Ülkedeki tüm eğitim kurumları gençleri bedeni, zihnî, ahlaki, manevi, sosyal, kültürel niteliklerle donatmayı, modern çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmak suretiyle geleceğe hazırlamayı ve mezun olduktan sonra karşılaştıkları sorunları çözebilmesi, fırsatları değerlendirebilmesi, meslek sahibi olması, alanında ilerlemesi, değişime uyumlanabilmesini amaçlamaktadır (Akça, Şahan ve Tural, 2017, s. 394).

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarının “Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifadesini bulan” genel amaçlara ilişkin; öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın alt amaçları da “Türk Millî Eğitim Temel Kanunu’nda” yer alan genel amaçlardan oluşmaktadır.

Türk eğitim sisteminin genel amaçları analiz edildiğinde, eğitilmesi istenilen insan modelinin, gelenek, millî değerler ve millî kültüre bağlılık göstermesi aynı zamanda değişime ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi istenmektedir (Şişman, 2020, s. 90). Türk eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda” ifade edilmiştir. Millî eğitimin genel amaçları üç esas maddede birleşmiştir. Bu maddeler: İyi bir vatandaş yetiştirmek, gelişimini tamamlamış kişiler yetiştirmek ve kişileri onlara uygun olacak bir meslek edindirmektir. Sonuçta toplumsal mutluluk, tüm alanlarda gelişim gösterme ve sonucunda ileri devletler konumuna erişmeyi amaçlamaktadır (Akın, 2021, s. 6).

Türk eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için Cumhuriyetin ilk zamanlarından bugüne gelinceye kadar devamlı farklı çalışmalar yapılarak, değişiklikler ve yeni düzenlemeler hayata geçirilmiştir. (Özdemir ve Kaplan, 2017, s. 582).

Değişen eğitim paradigmalarıyla birlikte gelecekte öğretmen olacak adayların millî eğitimin genel amaçlarına ilişkin görüşleri oldukça önemlidir. Çünkü bu görüşler, öğretmen adaylarının eğitim sistemini tanıma seviyelerini, problemlere hassasiyetlerini, sisteme hazır olma durumlarını ve bu problemlere ilişkin düşünce ve algılarını da açığa çıkaracaktır (Abu, Bacanak, Gökdere, 2016, s. 290).

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, toplumsal sorumluluk bilinci, kendine güven, iş birliği gibi değerler önemli bir yere sahiptir. Bu değerlerle donatılmış öğretmenlerin, yetiştirecekleri bireylere pozitif yönde tesir edecekleri bir gerçektir. Dolayısıyla sosyal becerileri gelişmiş, kendini öğretmenlik mesleğinde yeterli hisseden öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Çetinkaya, 2018, s. 623).

Bugün öğretmen, eğitim, bilim ve teknoloji çağı toplumlarının hayat felsefesinin odak noktası olmuştur ve ülke kalkınmasında doğrudan ilişkili, millî birlik ve beraberlik ruhu içinde vatandaşların mutlu, üretici, yapıcı, yaratıcı ve uyumlu bireyler olarak yetişmesinden sorumlu olan bir mesleğin en önemli ögesidir (Özdemir ve Tokcan, 2010, s. 43). Dolayısıyla öğretmen olacak bireylerin Millî Eğitim sistemimizdeki genel amaçlar konusunda bilgi sahibi

olmaları ve bu bilgileri içselleştirerek geleceğin insan kaynağını yetiştirecek bireyler olarak bu bilgileri en yüksek düzeyde öğrencilerine aktarabilecek durumda olmaları beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının genel amaçlara ulaşma konusundaki görüşlerinin alındığı bu araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, sosyal gerçekliği anlamak için sosyal gerçekliğin oluşturulduğu ve insan deneyimleriyle meydana gelen olgular üzerine odaklanır. Bu yüzden yeni anlamları açığa çıkarabilmek için olguya ilişkin geçmiş yaklaşımların bir kenara koyulması ve deneyimlerin gözden geçirilmesi gerekir (Saban ve Ersoy, 2017, s. 83). Olgu bilim, bizden öğrenmiş olduğumuz sanıları olduğu gibi kabul etmememizi, dünyaya bakışımızı ve dünyada bulunuşumuzu sorgulamamızı ister (Bal, 2016, s. 124).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersi alan 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Belirli koşulları ve özellikleri sağlayan öğrenciler bu araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, izafi olarak küçük bir örneklem oluşturmak suretiyle bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtmaktır. Çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını tespiti ve çeşitliliğe göre problemin türlü kısımlarını belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 145).

Araştırmada katılımcıların görüşlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Görüşme yönteminden yararlanılmıştır. yarı-yapılandırılmış nitel bir görüşme formu kullanılmıştır. çalışma grubundan bir bölüm katılımcı ile pilot çalışma yapılmıştır. çalışmanın analizleri araştırmacı ve danışmanı tarafından gerçekleştirilerek değerlendirilmesi yapılmıştır. Pilot çalışma yapılan grup asıl uygulama dışında bırakılmıştır.

Verilerin analizinde olgu bilim yönteminde sıkça kullanılan içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın iç ve dış geçerliğini yükseltmek için yorumların literatüre dayalı olması, ayrıntılı betimleme, derinlik odaklı veri toplama ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılmıştır.

Yapılan görüşmelerde veri kaybının yaşanmaması için görüşmede ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bunun için öğrencilerden izin alınmış, kendilerinin okumaları ve yazılanları gözden geçirmeleri sağlanarak onayları alınarak gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Ses kayıt cihazıyla elde edilen veriler yazılı metin haline getirilmiş sonrasında bir kere daha gözden geçirilerek kontrol edilmiştir. Bu çalışma toplanan verilerin doğruluğunu ve kendi içinde tutarlı, anlamlı bir bütün olduğunu göstermiştir. Böylece araştırmada iç geçerlilik sağlanmıştır. Dış güvenilirliği artırmak amacıyla, araştırmaya benzer özellikleri taşıyan, aynı çevreyi ve yaşam ortamlarını paylaşan öğrenciler dâhil edilmiştir. Hazırlanan görüşme formundaki sorular bütün katılımcılara uygulanmıştır.

Dış geçerliliği sağlamak amacıyla da sorular kapsamlı bir şekilde tablolaştırılarak görselleştirilmiş, tema ve alt temalar detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların tekrar ele alınabilmesi için kodlanan tema ve alt temalara ilişkin cümle alıntılarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerin dökümleri yapılrken gizlilik ilkesine dikkat edilerek görüşmecilerin isimleri gizlenmiş ve görüşmeler tek tek yazılarak kadın görüşmeciler KG1, KG2,..., erkek görüşmeciler ise EG1, EG2,...şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler isimlendirilerek kodlama oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının “Millî Eğitimin Genel Amaçlarına” ilişkin görüşlerinin analiz edildiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretmen adaylarının değerlerine bağlı, görev ve sorumluluklarının bilincinde millî birlik ve beraberlik bilinci gelişmiş yurttaşlar olarak yetiştirildiklerini dile getirmişler, yükseköğretime geldikten sonra hayata bakış açılarının değiştiğini derslerde yaptıkları ödev ve projeler sayesinde zihinsel açıdan gelişim gösterdiklerini fakat ruhsal ve fiziksel dengede kalabilmek adına herhangi bir yetiştirilmenin söz konusu olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları bilimsel araştırmaya yönelik aldıkları dersler ve yaptıkları proje çalışmalarıyla hem bilimsel bir düşünce gücüne sahip olduklarını ve hem de bilimsel araştırma yapma kazanımı elde ettiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu sınıf ortamında kendilerini özgürce ifade edebildikleri yönünde görüş bildirmişler, yaratıcı çalışmalar yaptıklarını ve sonuçta somut ürünler ortaya çıkardıklarını, bunu da stajda öğrencileri için kullandıkları için kendilerini mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğini sevdikleri ve büyük bir mutlulukla bu mesleği yapacaklarını fakat mesleki gelecek kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin öğrencilerini, aileleri ve nihayet toplumu nasıl etkileyeceğinin farkındalığına gelmiş oldukları ve bu

farkındalığın onlara bu mesleği yapma istekliliği ve azmi verdiğini, kendilerine sorumluluk bilincini kazandırdığını dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının eğitim ile ekonomi arasında bağ kurmakta zorlandıkları, kendilerinin ülkenin ekonomisine nasıl bir katkı sağlayabilecekleri konusunda da bir görüşleri olmadığı bu konuda herhangi bir ders almadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, yükseköğretim, milli eğitim, eğitimin amacı

Kaynakça

- Abu, N. K., Bacanak, A. & Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307.
- Akça, Y., Şahan, G. & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(2), 394-403.
- Akın, U. (2021). Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi. U. Akın (Ed), *Türk Eğitim Sisteminin amaçları ve temel ilkeleri* içinde (s.1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri*. İstanbul: Sentez Yayınları
- Çetinkaya, M. (2018). Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 623-635.
- Faiz, M., Turan, S. & Avcı, E. K. (2021). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 67-87.
- Gökçer, N. (2021). Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi. N. Cemaloğlu (Ed), *Eğitim sistemlerinin oluşumu ve Türk Eğitim Sisteminin yapısı* içinde (1-37). Ankara: Pegem.
- Hareket, E., Erdoğan, E. & Dünder, H. (2016). Türk Eğitim Sistemine İlişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 287-299.
- Kıral, E. (2021). Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi. U. Akın (Ed), *Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesi* içinde (s. 78-115). Ankara: Pegem.
- Kösterelioğlu, İ., & Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177- 187.
- Özbek, R. (2017). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(1), 359-371.
- Özdemir, F. & Kaplan, A (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk Eğitim Sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(28), 577-592.
- Özdemir, S. M. & Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(30), 41-61.
- Özyılmaz, Ö. (2021). *Türk Millî Eğitim Sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre türk millî eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269-2296.
- Şişman, M. (2020). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. ve Arslan, Ş. (2016). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 598-607.

Türk Yükseköğretiminin Uluslararasılaşma Çabalarının Etkililiğine Yönelik Bir Araştırma

İsa Bahat
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Sevgi Ernas
Ankara Üniversitesi

Metin Işık
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Küreselleşme ile değişen uluslararasılaşma olgusu yükseköğretimde yurt dışı üniversite tercihinin hızla artırmaktadır. Günümüzde küreselleşme ile gelişen teknoloji ve iletişim araçlarının etkisi bilgiye hızlı erişim yükseköğretimde yeni arayışları gündeme getirmiştir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma, tüm dünyada öğrenci ve akademisyenlerin kendi ülkeleri dışında farklı ülkelerdeki eğitim faaliyetlerini içeren ve uluslararası bağlamda diğer eğitim faaliyetlerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda uluslararası eğitim, öğrencinin kendi ülkesi dışında bir ülkede eğitimine devam etmesidir. Uluslararasılaşma, öğrenci hareketliliği ve program işbirlikleri ülkelerin yükseköğretim politikalarını doğrudan etkilemektedir. Bu durum aynı zamanda Türkiye Yükseköğretimini de aynı düzeyde etkilemiş, uluslararasılaşma politikaları açısından değişime ve uyuma zorlamıştır. Bologna süreçleri ile Türkiye üniversitelerinin bölüm müfredatlarının akredite olması, yabancı dilde eğitim olanağı, akademik kalite, öğretim ücretlerinin uygunluğu, Türkiye’de yaşam maliyetinin düşük ve güvenlik durumunun yüksek olması uluslararası öğrencilerin yükseköğretimde Türkiye tercihlerini olumlu yönde etkilemektedir. Son dönemde uluslararası öğrenci hareketliliğinde yüksek bir ivme ile artış eğilimi görülmektedir. Eğitim hayatlarını kendi ülkelerinin dışında başka ülkelerde sürdüren ve uluslararası boyut kazanan öğrencilerin oluşturduğu hareketlilik, küresel rekabet ortamında Türk Yükseköğretimini de uluslararası öğrenci çekme amacıyla yeni uygulamalar yapmaya yöneltmektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliğini Türkiye lehine teşvik etmek amacı ile farklı stratejiler geliştirilmiştir. Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS), Bologna Süreci, TURQUAS Projesi, Eurostudent Projesi, Değişim Programları, Ortak Eğitim-Öğretim programları gibi kurumların ve öğrencilerin uluslararasılaşma sürecine aktif katılımını sağlayan ve yükseköğretim alanı olarak Türkiye’yi tercihlerde öne çıkaran önemli çalışmalar olarak görülür. Uluslararası öğrencilerin göç tercihlerinde coğrafi, kültürel ve dil bağlamındaki yakınlık etkili olmaktadır. Uluslararası Öğrencilerin ülke tercihlerini etkileyen temel faktörler üniversitenin itibarı, maliyet, istihdam ve eğitim imkanları, yeri, istenilen program, dil, sosyal faktörler, eğitimin kalitesi, eve yakınlık, iklim, programın kalitesi, üniversite sıralamaları, üniversitenin ve öğretim üyelerinin kalitesi, güvenlik, kütüphane olanakları, bölümlerin çeşitliliği, diğer öğrencilerle kaynaşma fırsatları, tavsiyeler, yaşam maliyeti, eve yakınlık, reklam, öğrenme ortamının kalitesi ve medyanın etkisi, kurumdaki olanaklar; akademik yetenek, sosyal ve kültürel deneyim, ekonomik gelir, iş piyasasındaki yetenek, öğrenim ücretleri, şehrin eğitim kalitesi, ev sahibi ülke hakkındaki bilgi, sosyal etkenler, okulun kalitesi, uluslararasılaşma faktörleri.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih nedenleri, beklentileri, yükseköğretimin niteliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi uluslararasılaşma bağlamında Türkiye’nin uluslararası öğrenci sayısına yönelik hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Uluslararası öğrencilerin Türkiye tercihlerinin, beklentilerinin ve Türk Yükseköğretimine etkisinin Ankara Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler bağlamında karşılaştırılmalı olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada elde edilen verilerin araştırma olgusunu keşfetmek için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu anlamda araştırmada uluslararası öğrencilerin; Türkiye’deki üniversiteleri tercih nedenleri, beklentileri, yükseköğretim deneyimleri, Türkiye yükseköğretimi hakkındaki düşünceleri nitel araştırma yöntemi ile incelenmiştir. Bu araştırmada sosyal olgu ve olayların bulundukları doğal ortamında izlenerek ortaya konulmasına yönelik süreçleri kapsayan bir araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemi araştırma verilerini tümevarıma dayalı bir şekilde, çalışmanın bulgularına yönelik bir bakış açısı bağlamında yorumlamaya fırsat vermektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemi yaklaşımı ile gerçekleştirilecektir. Türk yükseköğretiminde öğrenim gören uluslararası öğrenciler 182 farklı ülkeden gelmektedir. Türkiye’de 2010 yılında uluslararası öğrenci sayısı 21.948 iken 2020 yılında 185.047 olarak görülmektedir. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Ankara Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitelerinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören uluslararası öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilecek yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu oluşturulurken alan yazından yararlanılacak olup uzman görüşü ile geliştirilecek

formun dil bilgisi açısından yeterliği, çalışmanın amacına uygunluğu, alan yazına olan katkısı ve kapsam geçerliği belirlenecektir. Gerçekleştirilecek araştırmaya Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören 10, Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören 10 uluslararası öğrencinin katılması planlanmaktadır. Görüşmeler yüz yüze, görüntülü ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilecek, birebir görüşmelerde elde edilen veriler kayıt altına alınacak ve not tutularak yazıya dökülecektir. Bu veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Araştırmanın verileri ise nitel analiz yöntemlerinden içerik analiz yöntemi ile MAXQDA aracılığıyla gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizi tercih etme nedenleri;

- Üniversite öğrenimi görebilecekleri alternatif bir seçeneklerinin olmaması,
- Daha iyi olanaklara sahip Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerine gitme olanağı bulmaları durumunda Türkiye'yi ve öğrenim gördükleri üniversiteyi terk edecekleri,
- Türkiye'yi tercih etmelerinde ortak tarihsel geçmiş, kültür, din ve dil birlikteliğinin etkili olduğu,
- Türkiye'de sunulan eğitim ücretinin, yaşam giderlerinin gelişmiş ülkelere göre daha uygun olmasının tercihlerinde etkili olduğu

sonuçları öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, uluslararası öğrenciler, uluslararasılaşma, yükseköğretimde yurt dışı tercihi

Kaynakça

- Abubakar, B., Shanka, T. & Muuka, G. N. (2010). Tertiary education: An investigation of location selection criteria and preferences by international students – the case of two Australian universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 49-68.
- Aydın, O. T. (2021). Uluslararası yükseköğretim alanında daha görünür olabilmek: Araştırma performansı faktörü. *Turkish Studies - Social Sciences*, 16(1), 59–68.
- Bhati, A. & Anderson, R (2012). Factors influencing Indian student's choice of overseas study destination. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1706–1713.
- Enterieva, M. & Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye gelen Yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Gazi Üniversitesi, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 102-115.
- Li, M. & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53, 791-818.
- Li, Y., Mavondo, F. T., & Qui, L. (2009). Factors influencing the choice of overseas study by undergraduate and postgraduate Chinese students. D. Tojib (Ed.), *Australian and New Zealand marketing academy (ANZMAC) 2009 sustainable management and marketing conference* içinde (ss. 1-7). Australia: ANZMAC.
- Maniu, I & Maniu, G. C. (2014). Educational marketing: Factors influencing the selection of a university. *Practical Application of Science*, 2(3), 37-42.
- Mazzarol, T. & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90.
- Mete, M. ve Özgenel, M. (2021). Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin Türkiye'yi tercih etme nedenlerinin ve beklentilerinin incelenmesi, *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3) Kasım 2021, s.739-753.
- Phang, S. L. (2013). Factors influencing international students' study destination decision abroad. 05 Ekim 2022 tarihinde <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32136/1/gupea_2077_32136_1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Studyinturkey; (2021). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenci sayıları. https://www.studyinturkey.gov.tr/StudyinTurkey/_PartStatistic
- Taşçı, G. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Türkiye örneği (1995-2014) (Basılmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Wilkins, S. & Huisman, J. (2011). Student recruitment at international branch campuses: Can they compete in the global market? *Journal of Studies in International Education*, 15(3), 299-316.
- Yavuz, M. C. (2022). Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yüksek Lisans Sorunu, Darülfünun Yükseköğretim Dergisi, <https://www.darulfunundergisi.com/turkiyede-egitim-goren-yabanci-uyruklu-ogrencilerin-yuksek-lisans-sorunu/> adresinden 05/10/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 11. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz G., & Güçlü N. (2021). Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliğinin görünümü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 245-256. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.444>
- Yılmaz, E. (2022). İstanbul’daki uluslararası öğrencilerin göç deneyimleri ve kente entegrasyonu araştırması. *Sosyoloji Dergisi*, 43, 51-93.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencilerinin Nitel Araştırma Yöntemlerinin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Gözdegül Arık Karamık
Akdeniz Üniversitesi

Gamze Bağ
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Yüksek lisans; alanında uzman olmak için çaba sarf edilen, emek harcanan ve kişinin kendini geliştirmesine izin veren kariyer aşamalarından biridir. Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK, (1981)] tarafından 2547 sayılı kanunda; bir lisans eğitime dayalı, eğitim - öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretim olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte kişinin kendini geliştirmesine destek olabilecek farklı yapı taşları yer alabilmektedir. Bu unsurlardan biri de alanda yer alan ulusal ve uluslararası çalışmaları takip etmesidir. Bu takip sürecinde beklenen, alana hâkim olması ve alanda fark ettiği veya keşfettiği boşluğu ya da eksikliği doldurmak için bilimsel yayın üretmesi, tezini hazırlamasıdır.

Bir araştırmayı bilimsel yapan ise kullanılan yöntemidir (Erkuş, 2009). 2003-2022 yılları arasında Türkiye’de üniversitelerimizde, 57 doktora ve 171 yüksek lisans tezi olmak üzere 228 tez çalışması üretilmiştir (YÖK Tez Merkezi). Bu tez çalışmalarına bakıldığında farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Erkuş (2009) çalışmanın yenilikçi bir araştırma problemine sahip olsa bile yöntem sağlam değilse süreç sonunda bulunan sonuçların bir şey ifade etmeyeceğini ifade etmektedir.

Eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların yönteminin nicel, nitel ve karma olduğu söylenebilir. Bu yöntemler farklı paradigmalara temellendirilmekte olup her bir yöntemin kendine ait olmazsa olmaz özellikleri vardır. Araştırmacılar (Creswell, 2016; LeCompte & Schensul, 1999; Hatch, 2002; Marshall & Rossman, 2010) nitel araştırma tanımlarından hareketle farklı bazı özelliklere dikkat çekmektedir. Creswell (2016) bu özellikleri; verinin doğal ortamında edinilmesi, araştırmacıya güven, çoklu yöntem kullanımı, kompleks muhakeme, katılımcı sübjektifliği, bağlam-katılımcı ilişkisi, önceden belirlenen desenin değişebilmesi, yansıtıcı ve yorumlayıcı olması ve de bütüncül ve kompleks bir resim sunması olarak ifade etmektedir.

Nitel araştırmaların artmasına bağlı olarak bu çalışmalarda yapılan hataların arttığı (Yıldırım & Şimşek, 2016), fen eğitiminde nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının yöntem bakımından eksikliklerinin olduğu (Gürdal, Bakioğlu & Öztuna, 2010) da alanyazında belirtilmektedir.

Bu bağlamlardan hareketle çalışmada matematik öğretmenliği yüksek lisans öğrencilerinin nitel araştırma yöntemlerinin kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda alt problemler belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Belirli bir birey, bir kurum, bir okul gibi durumların detaylı incelenmesinden (Güler, Halıcıoğlu & Taşkın, 2015) hareketle bütüncül tekli durum kullanılmıştır. Burada durum; yüksek lisans sürecinde matematik öğretiminde nitel araştırma yöntemleri dersini alma ve tez dönemine geçmiş olma olarak tanımlanmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme ile seçilmiş olup çalışma için belirlenen ölçüt araştırmanın durumu ile aynıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Akdeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği yüksek lisans programına kayıtlı tez döneminde 12 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar; 7 kız öğrenci ve 5 erkek öğrenci şeklinde olup kız öğrencilerin 4 erkek öğrencilerin ise 3 tanesi MEB bağlı okullarda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcılar T1, T2,..., T12 olacak şekilde kodlanmıştır. Araştırmanın verileri bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Her bir katılımcıya araştırmacılar tarafından hazırlanmış 4 adet yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş olup görüşmeler yaklaşık 55-70 dakika arasında sürmüştür. Verilen cevapların analizi sonucunda farklı düşüncelere sahip 6 yüksek lisans öğrencisi ile de odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde yarı yapılandırılmış sorular tekrar kullanılmış farklı düşüncelerin derinlemesine anlaşılmasına gidilmiştir.

Verilerin analizinde içerik ve betimsel analize gidilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen kavramlar ve temalar çerçevesinde (Yıldırım & Şimşek, 2016) biraya getirilmiştir. Araştırmacılar tarafından daha önce belirlenen kavramlara göre içerik analizi için kodlamalar yapılmış olup betimsel analiz ile araştırma problemine yönelik katılımcıların söylemleri direkt aktarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bireysel görüşmelerin analizi tamamlanmış olup odak grup görüşmesinin analizleri devam etmektedir. Nitel araştırma ile hazırlanmış makale ve tezlerin nicel araştırma ile hazırlanmış makale ve tezlere göre yapılabilişliğinin zor olduğu katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Etik kurul izinlerinin alınmasının uzun sürmesi, sahada (uygulamada) çalışmaya gönüllü öğretmen ve öğrenci bulmanın zor olduğu, velilerin çalışmada bir çıkarı olmadan çocuklarının çalışmaya katılımlarına istekli olmamaları, katılımcının rolünü belirlemede sıkıntı yaşadıkları, desenin değişkenliğinden dolayı süreçte kararsız kalmaları karşılaştıkları olumsuz durumlar olarak ifade edilmektedir. Çalışmanın nicele göre daha detaylı bilgi vermesinden dolayı daha tatmin edici olması, kendi sınıflarında yürütmüş oldukları çalışmalarda öğrencilerini daha iyi tanımları ve de çalışmanın esnek olmasından dolayı rahat hareket ettikleri olumlu görüşler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, nitel araştırma,

Kaynakça

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çepni, S., & Ormanlı, Ü. (2018). Doktora öğrencilerinin nitel araştırma yapmaya yönelik kaygıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 875-886. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.413385>
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*, Seçkin Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşkın, A. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: teorik çerçeve-pratik öneriler-7 farklı nitel araştırma yaklaşımı-kalite ve etik hususlar*. Seçkin Yayıncılık
- Gürdal, A., Bakıoğlu, A., & Öztuna, A. (2010). Fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17). <https://dergipark.org.tr/en/pub/deuebed/issue/25433/268392>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (1999). *Analyzing & interpreting ethnographic data* (Vol. 5). Rowman Altamira.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK, (1981)]. 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/mevzuat>

Akademik İçten Beslenme Uygulamasına İlişkin Akademisyen Görüşleri

Münevver Çetin

Marmara Üniversitesi

Esra Yazıcı

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğretim kurumları kadro tartışmaları ile sık sık gündeme gelmektedir. Alım süreçlerinde karşımıza çıkan bir tartışma konusu da akademisyenlerin doktora derecelerini aldıkları üniversitede kadro almalarıdır. Bu uygulama akademik içten beslenme (academic inbreeding) olarak tanımlanmakta; bu uygulamadan gelen kişi ise yerli (inbred) olarak adlandırılmaktadır. Altbach, Yudkevich ve Rumbley (2015), içten beslenmenin gerekçeleri ile ilgili genel bir fikir birliği bulunmadığının altını çizmektedir. Literatür incelendiğinde gerekçelerin,

Yanlış adayın işe alınma riskini elimine etme

Nitelikten ödün vermeme düşüncesi

Örgüt kültürünü önceleme

Doktora mezunu veren sınırlı sayıda yükseköğretim kurumu olması

gibi argümanlar altında toplandığı görülmektedir. Diğer yandan doktora yaptığı üniversitede direkt kadro alma akademik uygulamalara ve başarıya zarar veren bir olgu olarak betimlenmektedir (Horta, Velosa, Grediaga, 2010). Tizhoosh ve Hemmesi (2018), içten beslenmeyi akademik nepotizmin başka bir formu olarak nitelendirmekte ve 100 yıllık bir geçmişe sahip olduğunu belirtmektedir (Tizhoosh ve Hemmesi, 2018). Doktora derecesini aldığı kurumda direkt göreve başlayan akademisyen sayısının çok olduğu yani akademik içten beslenme oranının yüksek düzeyde olduğu kurumlar, kendi kurumlarını merkeze almakta ve bilimsel dünyanın geri kalanı ile daha az etkileşim kurmaktadır. Bu eğilim, doktora derecesini aldığı kurumda direkt göreve başlayan akademisyen oranının az olduğu yani içten beslenme oranının düşük düzeyde olduğu fakülteler ile karşılaştırıldığında, daha az bilimsel çıktının itici gücü olarak karşımıza çıkmaktadır (Horta, Velosa, Grediaga, 2010). 1908 yılında akademik içten beslenme olgusuna dikkat çeken ve en etkili açıklamayı yapan ilk kişi Harvard Üniversitesi rektörü Charles Eliot'tır. Eliot; kurumun, doktora sonrası kendi mezunlarını hemen istihdam etmesini, doğal fakat makul olmayan bir uygulama olarak betimleyerek sebep olacağı tehlikelere ve yaratacağı problemlere işaret etmiştir. Seçim yapacak otoritenin, mezunları uzun zamandır tanınmasının olgunun doğallığının göstergesi olduğunu fakat üniversiteye ciddi tehlike yaratacağından dolayı makul olmadığını belirtmiştir (Eells ve Cleveland, 1935; Dutton, 1979). Amerika gibi araştırma kültürünün hakim olduğu ortamlarda akademik içten beslenme uygulaması uygun görülmemekte bu nedenle de oranlarının düşük olduğu gözlemlenmektedir. Amerika'daki özellikle önde gelen araştırma kurumlarında içten beslenme oranlarının genellikle %10'un altında olduğu belirtilmektedir. Diğer yandan Çin, Hindistan, Kore, Avrupa ve Türkiye gibi ülkelerde ise oranının %50 gibi yüksek düzeylerde olduğu belirtilmektedir. Mevcut durumun kültürel faktörlere atfedilmesi ve sosyolojik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Inanc ve Tuncer, 2011). Yukarıdaki ülkelere ek olarak Malezya gibi gelişmekte olan yükseköğretim sistemlerinde ve Japonya gibi köklü araştırma üniversitelerinde de içten beslenme oranlarının yüksek olduğu görülmektedir (Horta, Sato ve Yonezawa, 2011). Inanc ve Tuncer (2011) Horta ve arkadaşlarının düşüncesine katılmakta ve akademik içten beslenmenin akademik ortamda bilimsel üretkenliği tehdit eden, zarar veren bir olgu olarak nitelendirildiğini ve olumsuz algılandığını, fakat konuya ilişkin hala şaibeler bulunduğunu ve literatür incelendiğinde günümüze dek ne ülkemizde ne de dünyada konuya ilişkin yapılmış kapsamlı bir çalışmanın yok denecek kadar az olduğunu ileri sürmektedirler (Inanc ve Tuncer, 2011). Gelişmekte olan Türk yükseköğretim sisteminde akademik içten beslenme uygulamasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Her akademisyenin kariyer yolculuğu birbirinden farklılık arz etmektedir. Konuya ilişkin çeşitli araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalar ve tanımlamalar yapılmıştır. Dutton (1980) ve Horta (2013) tarafından oluşturulan kariyer taksonomisine uygun olarak maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak belirlenen, eğitim fakültesinde görev yapan 13 akademik personel (5 yerli, 2 eve dönen, 3 tutunan, 3 mobil) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Akademik içten beslenme uygulamasının niteliksel keşfinin yapılmasının ve olguya ilişkin katılımcıların deneyim ve görüşlerinin edinilmesinin amaçlandığı mevcut çalışmada fenomenolojik bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Fenomenoloji deseni farkında olunan ancak derinlemesine bilgimiz olmadığı; hayatımızda var olan fakat tam anlamıyla kavrayamadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek,

2013). Başka bir ifade ile deneyimler ve algılanan olguların kişiye nasıl görüldüğü fenomenolojinin odak noktasıdır. Fenomenoloji, araştırmacının tüm varsayımlarını, ön yargılarını paranteze alarak, salt deneyimin anlamını, özünü, temel yapısını farklı perspektiften ortaya çıkarmayı amaçlar (Langdridge, 2007).

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından ilgili literatür tarandıktan sonra hazırlanan ve uzman görüşüne sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme esneklik sağlamak ve bu esneklik sayesinde öngörülemeyen bilgiler elde edilebilmektedir (Barbour ve Schosta, 2005).

Verilerin çözümlenmesinde Virginia Braun ve Victoria Clarke'ın refleksif tematik analiz aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar aşağıdaki şekildedir (Akt. Terry, 2016):

1. Veriler ile aşina olma
2. Verilerin kodlanması
3. Öncül tema üretimi
4. Olası temaların geliştirilmesi
5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar içten beslenme olgusunun tanışıklık ve bilinen çalışma ortamının verdiği güven , bölümün işleyişinin aksamaması, problem yaşanmayacak adayın istihdamı, işe alım süreçlerinde zaman tasarrufu sağlanması gibi avantajlarına ve sınırlı bakış açısına sahip olma, aynı kısır döngüye hapsolme, niteliğe olumsuz etki gibi dezavantajlarına vurgu yapmışlardır. Çalışmanın refleksif tematik analiz süreci devam etmektedir.

*Bu bildiri 2. yazarın 1. yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: işe alım süreçleri, içten beslenme uygulaması, kariyer taksonomisi

Kaynakça

- Barbour, R. S. & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups (41-49). In Somekh, B. & Lewin, C. (Eds) *Research methods in social sciences*. London: Sage.
- Dutton, J. E. (1979). The impact of inbreeding and immobility on the professional role and scholarly performance of academic scientists. <http://eric.ed.gov/?id=ED196714> adresinden alınmıştır.
- Eells, W. C., & Cleveland, A. C. (1935). The Effects of Inbreeding. *The Journal of Higher Education*, 6(6), 323–328. <https://doi.org/10.2307/1975595>
- Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher education*, 65(4), 487-510.
- Horta, H., Veloso, F. M., & Grediaga, R. (2010). Navel gazing: Academic inbreeding and scientific productivity. *Management Science*, 56(3), 414-429.
- Inanc, O., & Tuncer, O. (2011). The effect of academic inbreeding on scientific effectiveness. *Scientometrics*, 88(3), 885-898.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Pearson education.
- Terry, G. (2016). Doing thematic analysis. *Analysing Qualitative Data in Psychology*, 104-118.
- Tizhoosh, H., & Hemmesi, R. (2018). *Academic inbreeding at the Canadian engineering schools*.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin.

Yükseköğretimde Yeni Arayışlar: Yatay Geçiş

Metin Işık
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Sevgi Ernas
Ankara Üniversitesi

İsa Bahat
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Onbirinci Kalkınma Planı'nda yükseköğretim kontenjanlarının belirlenmesinde arz-talep dengesi ve eğitim-istihdam ilişkisinin göz önünde bulundurulması, yükseköğretim örgütlerinin uluslararası alanda rekabette yetersiz olduğu ve halen hesap verebilirliğin beklendiği düzeyde gerçekleşmediği, bu alanların iyileştirilme gereksiniminin sürdüğü belirtilmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019). Türkiye'nin sahip olduğu genç nüfusun yükseköğretim talebini karşılamak, beşerî refah ile araştırma-geliştirme kapasitesinin artırılması ve geliştirilmesi için önemli bir zaman dilimi içerisine girmiştir. Türkiye'de değişen yükseköğretim politikaları sonucunda üniversite, bölüm ve öğrenci sayısı hızla artmaktadır. Yıllara göre açılan üniversite sayısı 1933-2022 yılları arasında incelendiğinde özellikle son 20 yıllık dönemde çok sayıda üniversite açıldığı görülmektedir. Türkiye'de 209 üniversite bulunmaktadır. Kuruluş yıllarına göre üniversiteler incelendiğinde 1982 yılına kadar az sayıda üniversite kurulduğu görülmektedir. Bu yıldan itibaren üniversite sayısının özellikle bazı yıllarda arttığı (1992, 2006, 2007, 2010 ve 2018) görülmektedir. Üniversite sayısının artması yükseköğretime ayrılan eğitim maliyetinin de artığının bir göstergesidir. Yükseköğretimde artan kurum sayısı, finansman, donanım, öğretim elemanı yetersizliği gibi sorunları da artırmıştır. Bu sorunların önemli sonuçlarından biri de yükseköğretimde yaşanan okul değişikliği durumudur. Yükseköğretimde yatay geçiş, öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerini değiştirmelerine olanak sağlamaktadır. Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelik'e göre yükseköğretim kurumlarındaki önlisans ve lisans düzeyindeki diploma programları arasında her türlü yatay geçiş yapılabilmektedir. Yatay geçiş yapmak isteyen üniversite öğrencilerinin genelde taşra üniversitelerinden köklü üniversitelere doğru olduğu görülmektedir.

Yaşanan üniversite değişikliğinin nedenleri ve sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmak, yükseköğretimin niteliğinin artırılması, eğitime aktarılan kaynakların daha verimli kullanılması ve gönüllü de olsa üniversite değişiklik oranının düşürülmesinde kullanılacak stratejilerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Açılan üniversite ve bölümler bina, öğretim elemanı ve donanım ihtiyacı, sağlanan finansman ve sunulan sosyal olanaklar, yükseköğretim kurumunun bulunduğu yöre vb. değişkenlerin öğrencilerin başka üniversiteye geçişinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; yükseköğretimde okul değişikliğini etkileyen nedenleri üniversitelerde yatay geçiş yapmak isteyen öğrencilerin görüşlerinden yararlanarak saptamaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada okuduğu programda üniversite değişikliği (yatay geçiş) yapmak isteyen öğrencilerin taleplerinin nedenleri ve deneyimlerden yola çıkılarak çözümleme yapılacaktır. Nitel araştırma yaklaşımının amacı, araştırma nesnesine bütüncül bir şekilde bakarak onu kendi bağlamı içerisinde incelemektir (Punch, 2005). Sosyal bilimlerde niteliksel yöntemle araştırma yapan araştırmacının ana veri kaynağı insandır ve araştırmacı, bu kaynaktan verili olarak zaten var olan bir bütünden veri toplamakta, veriyi görüşülen özneye birlikte yeniden oluşturmaktadır (Kümbetoğlu, 2015). Söz konusu toplumsal gerçeklik olduğunda ise nitel araştırma yaklaşımı, sosyal gerçekliğin determinist bir şekilde açıklanamayacak kadar karmaşık olduğunu ve bu nedenle genelleme kaygısı gütmekten derinlemesine incelemeler yapmayı gerektirmektedir. Çünkü sosyal gerçeklik, içinde bulunduğu bağlam ile etkileşim içinde var olur ve tarihsel bir özellik gösterir (Creswell, 2017). Nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri ve nasıl nitelendikleri sorusuna yanıt aramaktadır (Dey, 1993). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) tercih edilmiştir. Okuduğu programa göre üniversite değişikliği yapmak isteyen öğrencilerin deneyimden faydalanarak yatay geçiş olgusu ele alınacaktır. Olgubilim, gerçeği inceleyen, şeylerle rasyonel ilişkimizin ifşa olması, şeylerin ortaya çıkması, dünyanın daha anlaşılabilir olması ve düşünme yaşamımızdaki da şeylerin tezahürü için delilleri kanıtlama sanatı olarak tanımlanmaktadır (Sokolowski, 2000, 185).

Bu araştırma, yatay geçiş yapmak isteyen öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkılarak kurulacağından, çalışma grubunu belirlerken "amaçlı örnekleme tekniği" kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda örnekleme seçiminin amaçlı olarak belirlenmesi, yöntemsel gereklerden çok araştırma amacından kaynaklanmaktadır ve amaçlı örnekleme tekniği araştırmacıya uygun katılımcıları seçebilme olanağı tanımaktadır (Creswell, 2017; Marvasti, 2004; Patton, 2002). Nitel veriler Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yönetim bilişim sistemleri bölümünden yatay geçiş yapmak

isteyen ve yapan 20. öğrenciden oluşacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacak veriler içerik analiz tekniği ile çözümlenecektir. Araştırmanın içerik analizi MAXQDA programı kullanılarak çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin yatay geçiş yapma arayışlarındaki nedenler;

Öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu yörenin sosyal, sportif ve yaşam alanları açısından beklentilerini karşılamaması,

Öğrenim gördükleri yerin evlerine uzak olması ve mesafeye bağlı olarak ortaya çıkan ulaşım maliyetlerinin özellikle son dönemde artması,

Üniversitenin sunmuş olduğu olanakların mesleki gelişimleri için yeterli düzeyde olmaması,

Öğretim elemanları ile olan ilişkilerinin yatay geçişteki tercihlerinde etkili olduğu, bazılarıyla kurdukları ilişkilerin üniversitelerine olan bağlarını artırdığı gibi bazılarıyla olan ilişkilerinin tam tersi etki yarattığı,

Akranlarıyla olan ilişkilerinin yatay geçiş tercihlerini etkilediği,

Öğrenim gördüğü üniversitenin bulunduğu yörenin yaşam maliyetlerinin yatay geçiş tercihlerinde etkili olduğu beklenen sonuçları oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yatay geçiş, üniversitelerde okul değişikliği, yükseköğretimde nitelik

Kaynakça

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. H. Ekşi). İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Science*. London: Routledge.

Enterieva, M. & Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye gelen Yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Gazi Üniversitesi, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 102-115.

Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. (2. Baskı) İstanbul: Bağlam Yayıncılık

Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. (2. Baskı) İstanbul: Bağlam Yayıncılık

Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. Thousand Oaks: Sage.

Mazzarol, T. & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage: Thousand Oaks.

Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press: Cambridge, United Kingdom.

https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/2019_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının En küçük Ortak Kat (Ekok) Kavramına Yönelik Matematiksel İlişkilendirmeleri

Ömer Faruk Çetin

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin, matematiksel kavramların, farklı temsillerin, farklı öğrenme alanlarının arasında ve aynı zamanda farklı disiplinler ve gerçek hayatla matematik arasında ilişki kurma olarak tanımlanan matematiksel ilişkilendirme becerisi matematik öğretiminde temel becerilerdendir (Tanju, 2020). 5-8. sınıflar ortaokul matematik öğretim programında öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin gelişimine önem verilmekte ve aşağıda verilen göstergelerin dikkate alınması gerektiği (MEB, 2013) belirtilmektedir. Bu göstergeler:

- Kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma,
- Matematiksel kavram ve kuralları farklı temsil biçimleriyle gösterme,
- Matematiksel kavram ve kuralların farklı temsil biçimlerini birbiriyle ilişkilendirme ve birbirine dönüştürme,
- Farklı matematik kavramlarını birbiriyle ilişkilendirme,
- Matematiği diğer derslerde ve günlük yaşamda karşılaşılan konu ve durumlarla ilişkilendirme, şeklidir.

Ortaokul öğrencilerine matematiksel ilişkilendirme becerisini kazandıracak olan matematik öğretmenleridir. Matematik öğretmenlerinin bu beceriyi kazandıracak eğitimi almalarına, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 30 Mayıs 2018 de yayımlanan öğretim programı değişikliği ile yer alan ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğretim Programında yer alan “Matematik Öğretiminde İlişkilendirme” zorunlu dersi (YÖK, 2018) aracılık edebilecektir. Ders üçüncü sınıf bahar döneminde (6. Yarıyıl) uygulama saati olmadan haftada 3 teorik saat ve “Kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma; matematiksel kavram ve kuralları farklı gösterim biçimleri ile ifade etme; farklı matematik kavramlarını birbiri ile ilişkilendirme; matematiği diğer derslerle ilişkilendirme; matematiği günlük hayatla ilişkilendirme.” içeriğine sahiptir.

En küçük ortak kat “İkisi de sıfırdan farklı olan a, b tam sayıları verilsin. Eğer bir c tam sayısı “a böler c” ve “b böler c” koşullarını gerçekleştiriyorsa c tamsayısına a ile b tamsayılarının bir ortak katı denir. “a böler axb” ve “b böler axb” doğru olduğundan sıfırdan farklı a ile b tamsayılarının en az bir ortak katı vardır. Sıfırdan farklı a ile b tamsayılarının pozitif ortak katlarının en küçüğüne a ile b tamsayılarının en küçük ortak katı denir.” (Alınacak, 1987, s. 12) ve “m, n sıfırdan farklı iki tamsayı olsun. “m böler k” ve “n böler k” olacak şekilde bir $k > 0$ tamsayısı varsa, k ya m ile n nin bir ortak katı denir. k, m ile n nin bir ortak katı olsun. Eğer k, m ile n nin her ortak katını böler ise k ya m ile n nin en küçük ortak katı denir” (Çallıalp, 2001, s. 36) şeklinde tanımlanmaktadır.

En küçük ortak kat (EKOK) konusu MEB 2018, 5-8 matematik öğretim programında sayılar ve işlemler öğrenme alanı altında “...En büyük ortak böleni (EBOB) ve en küçük ortak katı (EKOK) hesaplama ve ilgili problemleri çözmek ile başlayan öğrenme alanı...” şeklinde geçmektedir. Konunun, gerçek hayatla ilintili olduğu, lise matematik öğretimi programında, üniversite temel matematik derslerinde yer aldığı ve sınav ve testlerde karşılaşılan, öğrenilmesinde ve problem çözümlerinde güçlükler yaşanan (Dwi Hastuti, Listiawan, Komariah & Dabirnia, 2021), içerisinde birçok kavram, bilgi, işlem ve temsil barındıran konulardan biri (Toğrul, 2014) olduğu belirtilmektedir. Ekok kavramının etkinlikler sonunda yapılandırılabilirdiği (Çubukluöz, Adıgüzel, Özdemir, & Akkaya, 2018) farklı öğretim yöntemleri (Cumhur & Baydar, 2017), etkinlik (Aytaş & Uğurel, 2016; Karaoğlu, 2009). ve materyal (Kılıç, Pekkan & Karatoprak, 2013) kullanıldığında bu konuda başarının artırılabilirdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda konu araştırmaya değer bulunmuştur.

Problem Durumu

Araştırmanın problemi, öğretmen adaylarının kısaltması “ekok” ve açılımı “en küçük ortak kat” olan terime karşılık gelen kavram ile ilgili matematiksel ilişkilendirmeleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu problem için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adayları “en küçük ortak kat” kavramını ne şekilde ifade etmektedirler?
2. Öğretmen adayları “en küçük ortak kat” kavramının herhangi bir alt kavramlarını belirleyebilmekte midirler?
3. Öğretmen adayları “en küçük ortak kat” kavramına güncel hayattan ne tür örnekler vermektedirler?
4. Öğretmen adayları “en küçük ortak kat” değerini bulmada hangi adımları kullanmaktadır?
5. Öğretmen adayları “en küçük ortak kat” değerini bulmada kullandıkları adımlar negatif iki tamsayının “ekok” değerini bulmada işe yaramakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmada öğretmen adaylarının kısaltması “ekok” ve açılımı “en küçük ortak kat” olan terime karşılık gelen kavram ile ilgili matematiksel ilişkilendirmeleri belirlenmek istendiğinden nitel araştırma deseninden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırılan durum kendi bileşenleri içerisinde bir bütünlük sağladığından durum çalışması desenlerinden, ‘bütüncül çoklu durum deseni’ kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Katılımcılar: Araştırma, Erzincan Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına kayıtlı 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde, 8. yarıyılta verilen “Matematik Öğretiminde İlişkilendirme” dersini alan 19 öğrenci ile yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplama araçları olarak dönem sonu sınavında amaç doğrultusunda sorulan iki soruyu da içeren sınav kağıtları kullanılmıştır. Sorulan iki soru aşağıda verilmiştir.

Soru 1. Kısaltması “okek” olan “ortak katların en küçüğü” terimi için;

- i. Bu terime karşılık gelen kavramı yazınız (zihindeki genel tasarımını yazı ile ifade ediniz, kısaca; tanımlayınız).
- ii. Bu kavramın öncül kavramlarından ikisini yazınız.
- iii. Bu kavrama güncel hayattan bir örnek yazınız.

Soru 2. İki tamsayının ortak katların en küçüğünü bulmada yapılan iş işlemleri sırası ile yazınız. Yazdığınız adımları -2 ile -6 tamsayıları için uygulayıp bu iki tamsayının ortak katların en küçüğünü bulunuz.

Sınav sorularında öğretmen adaylarını öncelikle “ortak kat” ifadesine yöneltmek için alan yazınında yer alan ekok (en küçük ortak kat) yerine okek (ortak katların en küçüğü) kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Veriler, 2021-2022 bahar dönemi dönem sonu sınavında sorulan iki soruya öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlarını resimleyip, Ö-1’den Ö-19’a kadar kodlanarak alınması ile başlanmıştır. Veriler, her bir alt problem için oluşturulan tema ve alt temalara tablolar aracılığı ile işlenmiş ve betimsel analiz (Yıldırım & Şimşek, 2008) yolu ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının ekok kavramını doğru tanımlayamadıklarını göstermektedir. Tanımların yarısına yakını ekok değeri bulmada hataya yol açacak içeriğe sahiptir. Bulgular bazı öğretmen adaylarının ekok değerinin sadece Doğal Sayılar için bulunabileceği, özellikle Negatif Tamsayılar için ekok değerinin olmadığı algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ekok kavramının alt kavramı olarak en çok “Ortak Kat” terimi kullanılırken, ekok tanımında geçmeyen “Doğal Sayı” ve “Asal Sayılar” terimleri de kullanılmıştır. Öğretmen adayları ekok kavramına güncel hayattan örnek vermek için en çok problem durumunu seçmişlerdir. Bunun nedeni geçmiş öğrenim hayatlarında karşılaştıkları ekok soruları olabilir. Öğretmen adayları ekok değeri bulmada doğru adımlar kullanmamaktadırlar. Ekok değeri bulmada en çok “asal çarpanlara ayırma” işlemi kullanılmıştır. Asal çarpanlara ayırma, işlemsel açıdan ekok değeri bulmada kolaylık sağlamasına rağmen ekok kavramın yapılandırılmasına hizmet etmemektedir. Öğretmen adaylarının en küçük ortak kat” değerini bulmada kullandıkları adımlar negatif iki tamsayının “ekok” değerini bulmada işe yaramamıştır.

Kavram içeriği kavramla ilgili ilişkilendirmeleri belirlemekte önemli olup kavram içeriği iyi yapılandırılmadığında ilişkilendirmelerde istendik düzeyde olmamaktadır. Ders işleniş sürecinde işlemsel bilgi ile kavramsal bilginin ilişkilendirilmesine özen gösterilmesi (Karadeniz, Kızıllı & Erol, 2019) ve genel olarak kavramların içeriğinde geçen terimleri ve varsa iş ve işlemleri, iş ve işlem sırasıyla incelemek, kavram yapılandırılmasında işe koşulabilecek bir yol olarak önerilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ilişkilendirme, ekok, kavram öğretimi, kavramlar arası ilişkilendirme, kavramın alt kavramları

Kaynakça

- Alınışık, K. (1987). *Cebir1*. Karadeniz Üniversitesi Basımevi.
- Aytaş, Ç. T. & Uğurel, I. (2016). Bir matematik sınıfındaki yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (211), 113-146. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36139/406006>
- Cumhur, F., & Baydar, H. E. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin EBOB-EKOK konusu öğretimindeki etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1663-1680.
- Çallıalp, F. (2001). *Örneklerle soyut cebir*, İstanbul.
- Çubukluöz, Ö., Adıgüzel, T., Özdemir, B. G., & Akkaya, R. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin en büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat konusundaki bilgi oluşturma süreçlerinin RBC+ C Modeli ile incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 285-319.
- Dwi Hastuti, I., Listiawan, T., Komariah, A., & Dabirnia, M. (2021). Fourth-grade primary school students' misconception on greatest common factor and least common multiple. *Education Research International*, 2021,1-11. <https://doi.org/10.1155/2021/6581653>
- Karadeniz, M. H., Kıldıl, M., & Erol, B. (2019). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ebob-Ekok Konusuna İlişkin Algılaşmalarının Belirlenmesi*. Uluslararası 19 Mayıs Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, Tam Metin Kitabı 17-19 Mayıs, 1039-1057.
- Kılıç, H., Pekkan, Z. T., & Karatoprak, R. (2013). Materyal kullanımının matematiksel düşünme becerisine etkisi/the effects of using materials on mathematical thinking skills. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 544-556.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Tanju, B. (2020). *Matematik öğretmen adaylarının temsil ve ilişkilendirme becerilerinin matematiksel modelleme sürecinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Toğrul, A. (2014). *Lise öğrencilerinin ebob-ekok problemlerinin çözüm süreçlerinin kavramsal ve işlemsel bilgi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (2018). Programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları. Online: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Gerçek Yaşamdaki Matematikçe İlişkin Algıları

H. Seda Sezgin
MEB

Ayça Akın
MEB

Problem Durumu

Matematiğin gerçek yaşamdaki önemi yadsınamaz. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi sahip oldukları güçlü matematiksel bilgi ve birikim ile yakından ilişkilidir. Çünkü matematik, kişisel gelişim dahil olmak üzere bireylerin çok yönlü becerilerini destekleyen bir disiplindir. Ayrıca matematik bilimin her alanındaki araştırma perspektiflerinde bir araç olarak kullanılmaktadır (Khan & Salman, 2020). Problem çözme, muhakeme, yaratıcı düşünme ve iletişim gibi beceriler ise sadece matematiğe özgü olup temel beceriler olarak ele alınmaktadır. Bu becerilerin kullanılması ise öğrencileri hem gerçek yaşama hem de daha sonraki iş yaşamlarına hazırlamaktadır. Bununla birlikte kaos ve karışıklıkları önlemede matematik kullanılmakta ve matematik hayatı kolaylaştırarak düzenli hale getirmektedir (Khan & Salman, 2020). Özetle, matematik günümüz dünyasındaki rutin ve rutin olmayan işlerin devam etmesi ile bilimin ilerlemesi için vazgeçilmez bir disiplin haline gelmiştir. Matematik gerçek yaşamda her an ve her yerde kullanılmasına rağmen araştırmalar matematik öğretmenlerinin genellikle çoğu matematiksel konu ile ilgili gerçek yaşamdaki uygulama alanına ilişkin sınırlı bilgi birikimine sahip olduklarını göstermektedir (Dahiya, 2014; Didiş-Kabar, 2018). Diğer yandan çoğu öğrenci çeşitli matematiksel kavramları neden öğrenmek zorunda olduklarını öğrenmek ister. Matematiğin gerçek yaşamdaki konumunu bilmeyen öğrencilerin çoğu ise matematiği okuldaki en sıkıcı derslerden biri olarak kabul etmektedir. Bu durum ise matematiği öğrenciler açısından keşfetme, hayal gücü ile ilgisi olmayan rutin, zor, sıkıcı, gizemli ve alakasız hesaplamalardan oluşan tuhaf bir ders olarak görmelerine neden olmaktadır (Dahiya, 2014). Literatürdeki araştırmalar genellikle öğrencilerin günlük hayattaki matematik uygulamalarına ilişkin görüşlerine odaklanırken (Masingila, 2002; Masingila vd., 2010), matematik öğretmenlerinin ve matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşamdaki matematiğe ilişkin algılarına yönelik sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır (Dahiya, 2014; Didiş-Kabar, 2018). Bu araştırmalarda matematik öğretmenlerinin ya da matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşamdaki matematiğe ilişkin algıları genellikle anket formları ile ölçüldüğü için (örn., Didiş-Kabar, 2018), derinlemesine bilgi sunma açısından bu alanda destekleyici ve tamamlayıcı araştırmalar sunulması alanyazına faydalı olabilir. İşte bu noktada matematik öğretmenlerinin gerçek yaşamdaki matematiğin kullanımı ve hayatımızdaki rolüne ilişkin farkındalığa sahip olmaları önem teşkil etmektedir. Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşamdaki matematiğe ilişkin algılarını derinlemesine ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşamdaki matematiğe ilişkin algılarını derinlemesine ortaya koymak amaçlandığı için nitel araştırma metodolojisine dayanarak veriler toplanmış ve veriler analiz edilip yorumlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına odaklanan araştırmalar, bir durum ya da katılımcıların yaşadığı tecrübelerden meydana gelen ürünleri sistematik ve bütünsel yaklaşım ile irdelememize imkân sunmaktadır (Ekiz, 2003). Bununla birlikte, nitel araştırma yöntemlerinde, araştırmacıların çalışmalarını ele alırken katılımcıları, durumları, olayları, çevreyi ve dünyayı derinlemesine anlayabilme ve yorumlama imkânı vermesi açısından kullanışlı bir araç olduğu düşünülmektedir (Strauss & Corbin, 1990). Nitel olarak desenlenmiş bu araştırmaya bir devlet üniversitesinde öğrenim gören gönüllü 21 ortaokul matematik öğretmen adayı katılmıştır. Bu ortaokul matematik öğretmen adaylarının 17'si ikinci sınıf, 3'ü üçüncü sınıf ve 1'i dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcılardan gerçek yaşamda matematiğin kullanımı ve hayatımızdaki rolünü anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Verilerin analizi Bishop (1988) tarafından önerilen matematiğin gerçek yaşamda kullanımına ilişkin "hesaplama (counting), yerleştirme (locating), ölçme (measuring), tasarlama (designing), oynama (playing) ve açıklama (explaining)" olarak isimlendirilen altı matematiksel aktiviteye dayalı ele alınmıştır. Böylece ortaokul matematik öğretmen adaylarının vurguladığı matematiksel aktiviteye göre veriler tümevarımsal içerik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Tümevarımsal içerik analizinde ortaokul matematik öğretmen adaylarının kompozisyonları satır satır okunmuş, daha sonra etiketlenmiş ve etiketlemeler üzerindeki ilişkiler dikkate alınarak temalar elde edilmiştir (Şahin, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları ortaokul matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşamdaki matematiğe ilişkin en çok kullandığı temaların sırasıyla hesaplama, ölçme ve tasarlama olduğunu göstermiştir. Bu durum ise katılımcıların gerçek yaşamdaki matematiği en çok sayılar ve işlemler alt öğrenme alanı ile daha sonra geometri alt öğrenme alanıyla ilişkilendirdiklerini ortaya sermektedir. Ortaokul matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşamdaki matematiğe ilişkin en az kullandıkları temalar ise sırasıyla açıklama, oynama ve yerleştirmedir. Katılımcıların çoğu bir disiplin olan matematiğin diğer disiplinler bağlamındaki rolü ve önemini açıklamayı tercih etmemiştir. Benzer şekilde ortaokul matematik öğretmen adaylarının çoğu sportif faaliyetler açısından matematiğin oyunlar bağlamındaki rolüne odaklanmamıştır. Yerleştirme teması kapsamında ise gerçek yaşamdaki en önemli becerilerden olan uzamsal yetenekle ilgili bileşenlere matematik öğretmen adayları ele almayı çok fazla tercih etmemiştir. Araştırma bulguları ortaokul matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşamdaki matematik bağlamında sınırlı olarak iki-üç matematiksel aktiviteden bahsettiğini göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşamdaki matematikle ilgili algılarının sınırlı ve sığ olduğunu göstermesi açısından literatürdeki Didiş-Kabar (2018), Masingila (2002) ve Masingila vd. (2010) çalışmalarını desteklemektedir. Bu noktada ortaokul matematik öğretmen adaylarının gerçek yaşamdaki matematikle ilgili algılarını derinleştirmek ve zenginleştirmek için matematik öğretmeni yetiştirme programları kapsamında zorunlu ya da seçmeli derslere yer verilmesi ve matematik eğitimi araştırmacıların da bu konuda çalıştaylar düzenlemesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, gerçek yaşam durumları, matematiksel aktiviteler, matematik öğretmen adayları

Kaynakça

- Bishop, A. J. (1988). Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics* 19, 179-19. <https://doi.org/10.1007/BF00751231>
- Dahiya, V. (2014). Why study mathematics? Applications of mathematics in our daily life. *International Journal of Innovative Science, Engineering & Technology*, 1(10), 411-422.
- Didiş-Kabar, M. G. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematiğin günlük hayat ile ilişkisi hakkındaki algı ve görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 266-283. DOI: 10.17679.inuefd.341702
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Khan, S. B. S., & Salman, R. (2020). Influence of mathematics in our daily lives. *Arts & Humanities Open Access Journal*, 4(2), 50–52. DOI: 10.15406/ahoaj.2020.04.00152
- Masingila, J. (2002). Examining students' perceptions of their everyday mathematics practice. *Journal for Research in Mathematics Education, Monographs*, 1, 30–39. 11, 30–39. <https://doi.org/10.2307/749963>
- Masingila, J. O., Muthwii, S. M., & Kimani, P. M. (2011). Understanding students' out-of-school mathematics and science practice. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 89-108. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9220-9>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (1nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 121-159. <https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.492882>

Matematik Problemi: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Metaforik Algıları

Yasemin Katrancı
Kocaeli Üniversitesi

Sena Yıldız
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Hayatın merkezinde bulunan ve bireylerin sadece öğrenim hayatlarıyla sınırlı kalmayıp tüm hayatlarını etkileyen matematiğin temel bileşenlerinden biri problemlerdir (Başdamar, 2019). Problem; bazı amaçlara ulaşmak için çaba sarf edilen ve ihtiyaç duyulan yolların bulunması gereken bir durum (Chi & Glaser, 1985), bireyin zihninde karmaşıklığa yol açan ve daha önce karşılaşmadığı için standart bir çözümü olmayan sorun (Türnüklü & Yeşildere, 2005), öğrencinin karşı karşıya kaldığı, çözüm gerektiren ve cevaba giden yolun hemen bilinmediği bir durumdur (Posamentier & Krulik, 2009). Çoğu matematik eğitimcisinin üzerinde hem fikir olduğu problem tanımı ise birey ya da grubun karşı karşıya kaldığı ve çözümü için açık bir yolun olmadığı durum olarak ifade edilmiştir (Krulik & Rudnick, 1989).

Matematiğin tüm konularında öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen temel becerilerden biri problem çözmedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Problem çözme; ilişkilendirme, akıl yürütme, değerlendirme ve önceki bilgileri, kavramları kullanmayı içeren karmaşık zihinsel bir süreçtir (Gonzales, 1998). Matematik öğretiminde temel amaç öğrencilerin çeşitli karmaşık matematik problemlerini çözme becerilerini geliştirmektir ve Wilson ve arkadaşlarına (1993) göre problem çözme sanatı, matematiğin kalbidir ve matematik öğretimi, öğrencilerin matematiği problem çözme olarak deneyimlemelerine fırsat verecek şekilde tasarlanmalıdır. Problem çözme, öğrencilerin okulda ve gerçek yaşamlarında başarılı olmaları için öğretilmesi gerekmektedir ve matematik müfredatının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Posamentier & Krulik, 2009). Bu bakımdan öğrencilerin matematik eğitiminde bir mihenk taşı konumunda olan problem çözmede başarılı olabilmelerinin, problem kavramına yükledikleri anlamla ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin matematik problemi hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşünceleri problem çözmeleri üzerinde etkilidir (Sezgin-Memnun, 2015). Matematiksel bir probleme karşı sahip olduğumuz algılar, problem çözmeye yönelik başarıyı etkileyebileceği varsayımından hareketle, bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemine ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Metaforların edebiyat alanının yanı sıra eğitim alanında da estetik ve pedagojik bir rolü olduğuna dair yaygın bir kabul vardır (Botha, 2009). Eğitimin temel ilkeleri arasında bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gitmek yer alır. Metaforlar aracılığıyla soyut ilkeleri açıklamak için somut örnekler kullanılır (Ocak & Gündüz, 2006). Birey metafor kullandığında farklı bilgi alanlarında bulunan kavramlar arasında eşleşmeler yapar. Örneğin, zihin bir bilgisayardır metaforunda, soyut olan zihin karmaşık elektronik bir cihaz olarak ifade edilir. Yaygın olarak metaforların bilgi değişiminin önemli bir kaynağı olduğu düşünülmekte ve birçok belirsiz kavramın metaforlar vasıtasıyla anlaşılabilmesi belirtilmektedir (Bowdle & Gentner, 1999). Metaforun eğitimle ilgili en basit tanımlarından biri ise az bilinen eğitsel bir olay veya eylemin iyi bilinen olay veya eylem açısından betimlemek ve yorumlamaktır (Botha, 2009). Bu çalışmada öğrencilerin matematik problemi hakkındaki algılarını belirlemede metaforlardan yararlanılmıştır.

Hem ilgili literatürü desteklemek adına hem de problem çözmeye yönelik başarıyı etkileyeceği varsayımından hareketle sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorular cevaplanmıştır.

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemi hakkında sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemi hakkında sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemi kavramına yönelik sahip oldukları algıların incelendiği çalışmada, nitel araştırma modellerinden biri olan olgu bilim yaklaşımı tercih edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu; 85'i kız ve 40'ı erkek öğrenci olan toplamda 125 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri öğrenciler tarafından 'Problem... gibidir; çünkü, ...' ifadesinin doldurulması ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde Saban'ın (2009) uyguladığı aşamalardan sırasıyla ilk dördü takip edilmiştir. İlk olarak adlandırma aşamasında, öğrencilerin kullandıkları 125 metafor bilgisayar ortamında tablo halinde

listelenmiştir. Daha sonra herhangi bir metafor belirtmeyen veya boş bırakılan cümleler/ifadeler ayıklanmıştır. Bu aşamada üretilen metaforlar; metaforun konusu, kaynağı ve kaynak ile konu arasındaki ilişki bakımından incelenerek geçerli olan metaforlar çalışmaya dâhil edilip geçerli olmayanlar ise çalışmadan çıkarılarak 101 adet metaforun geçerli olduğuna karar verilmiştir. Üçüncü adım olan kategori geliştirme aşamasında, geçerli olan metaforlar sahip oldukları ortak özellikler açısından incelenerek dokuz kategoriye ayrılmıştır. Nitel çalışmalarda geçerliğin önemli ölçütlerinden biri, toplanan verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara ne şekilde ulaştığını açıklamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu sebeple, son adım olan geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşamasında, veri analiz sürecinde yapılanlar aşamalı bir şekilde açıklanmış ve katılımcıların ürettikleri metaforlardan doğrudan alınarak bulgular bölümünde gösterilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği için öğrencilerin ürettikleri metaforların adlandırma, eleme ve kategori geliştirme aşamalarında uzman görüşüne başvurulup Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplama formülü kullanılarak, kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin %76 olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin en sık kullandıkları metaforları daha belirgin şekilde sunmak için kelime bulutu oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemini farklı kavramlarla ilişkilendirerek toplamda 101 metafor olmak üzere 54 farklı metafor kullandıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforların dokuz farklı kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. En fazla metaforun karmaşık/zor kategorisinde (%45.54) olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada en çok sayıda metaforun, çözümü olan/olmayan kategorisinde (%12.87) toplandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin problemle ilgili aşamalı kategorisinde yer alan metaforları incelendiğinde; problem yerine problem çözme sürecindeki hiyerarşik yapıya değindikleri gözlemlenmiştir. Bu sebeple bazı öğrencilerin problem ve problem çözme sürecindeki birbirine karıştırdıkları ve bu kavramların tam olarak ne ifade ettiğini bilmedikleri söylenebilir. Farklı bir yaklaşımla matematik öğretmenleri derslerinde problem çözümlerini aşamalı olarak gerçekleştiriyor olabilir. Bu durumda öğrencilerin problem ifadesi ile akıllarına gelen bu aşamalı yapı olabilir.

Özetle, bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin çoğunun matematik problemini karmaşık ve zor olarak düşündükleri, problem çözümlerindeki geçmiş yaşantılarının kullandıkları metaforlara etki ettiği saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların çok azının matematik problemleriyle günlük hayatı ilişkilendirerek metafor ürettikleri, bazı öğrencilerin problem ve problem çözme kavramlarını karıştırdıkları veya matematik derslerinde problem çözme basamaklarını kullanmalarının öğrencilerin problemi aşamalı bir durum olarak algılamalarına sebep olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: matematik problemi, metafor, algı, öğrenci

Kaynakça

- Başdamar, B. (2019). *Problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444.
- Bowdle, B., & F. Gentner, D. (1999). Metaphor comprehension: From comparison to categorization. *Proceedings of the Twenty-First Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 90-95.
- Chi, M. T. H., & Glaser, R. (1985). Problem solving ability. In R. J. Sternberg (Ed.), *Human abilities: An information processing approach* (pp. 227-257). San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Gonzales, N. A. (1998). A blueprint for problem posing. *School Science and Mathematics*, 98(8), 448-456.
- Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1989). *Problem solving: A handbook for senior high school teachers*. Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı*. MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Posamentier, A. S., & Krulik, S. (2009). *Problem solving in mathematics, grades 3-6: Powerful strategies to deepen understanding*. USA: Corwin Press.

- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sezgin-Memnun, D. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemine ilişkin sahip oldukları metaforlar ve bu metaforların sınıf düzeylerine göre değişimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 351-374.
- Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Wilson, J. W., Fernandez, M. L., & Hadaway, N. (1993). Mathematical problem solving. In P.S. Wilson (Ed.), *Research ideas for the classroom: High school mathematics* (pp. 57-78). New York: Macmillian.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

TÜBİTAK 2204-B Araştırma Projeleri Yarışmasında Danışmanlık Yapan Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi

Ahmet Ali Diken
MEB

Zehra Saydam
MEB

Gabil Adilov
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik okuryazarlık becerilerini geliştirebilen ve aktif bir şekilde kullanabilen, matematiksel kavramları anlayıp günlük yaşamda kullanabilen, problem çözme sürecinde kendine özgü fikir ve akıl yürütmelerini belirtebilen, başkalarının akıl yürütmelerindeki noksanlıkları görebilen, matematiğin sanat ve estetikle bağını farkedebilen bireyler yetiştirmek matematik dersi öğretim programının ulaşmaya çalıştığı bazı genel amaçlardandır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu amaçlar doğrultusunda matematiksel bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendirebilen, günlük hayatta karşılaştığı problemlere matematiksel bakış açısıyla bakabilen, problemlerin çözümünde matematiksel düşünceyi kullanabilen, verileri matematiksel becerileri kullanarak analiz edebilen, yorumlayan ve yine matematiksel becerileri kullanarak tahmin ve çıkarımlar yapabilen bireylerin yetiştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri problemleri sınıf ortamında farklı disiplinlerle ilişkilendirerek bir senaryo çerçevesinde çözmeye çalıştıkları öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, uzun zamandır bilinen ve tavsiye edilen, öğrencilerin motivasyonunu sağlayan, kalıcı izli öğrenme sürecini basitleştiren bir yöntemdir (Vatansever Bayraktar, 2015). Proje ise öğrenmeye değer bir mevzunun derinlemesine bir araştırmasıdır. Araştırmada genellikle sınıf içinde öğrenciler tarafından oluşturulan minik bir takım, bazen tüm sınıf tarafından veya bazen de bireysel olarak sorumluluk alınır (Demirel & Demirhan, 2003). Projelerle öğrencilerin inceleme yapmaları, kendilerine has bir biçimde çalışmalarını, problem çözmeleri, düşünceleri, sorgulamaları, bilgiyi ulaşmaları, yorumlamaları ve çıkarımlarında bulunmaları beklenmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde matematik eğitiminde proje tabanlı yaklaşımın olumlu yönde etkileri olduğu vurgulanmıştır. Savuran (2007), yüksek lisans tez çalışmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğretiminin, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve böylece matematik başarısının da olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada ise proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile planlanan ve uygulanan matematik derslerinin geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen matematik derslerine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Aladağ, 2008). Saracaloğlu ve arkadaşları (2006) çalışmalarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygun konularda, yeterli donanımı bulunan öğretmenler ve uygun fiziksel şartlar sağlandığında eğitim-öğretime; özellikle fen ve matematik konularının öğretiminde etkili ve verimli bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalardan yola çıkarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik eğitiminde önemli bir etkisi olduğu ve matematik dersi öğretim programının amaçlarına uygun bir zemin hazırladığı söylenebilir.

Genç beyinleri düşünmeye, gözlem yapmaya, merak etmeye, merak ettiklerini araştırmaya teşvik ederek gelecekte karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilen 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetişmesini sağlamak amacıyla TÜBİTAK destekleyici ve teşvik edici etkinlikler düzenlemektedir. TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması bu etkinliklerden biridir. Araştırma projesi, bir problemin tanımlanmasından, çözümüne kadar aşılması gereken ve belirli ilkeler ile sürdürülen tüm süreç olarak tanımlanmaktadır (Tübitak, 2021). TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla matematik öğretiminin amaçları doğrultusunda bireyler yetişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Özgünlük ve yaratıcılık, bilimsel yöntem, raporlama ve sunum gibi kriterlere göre jüri tarafından değerlendirilen yarışmada biyoloji, coğrafya, değerler eğitimi, fizik, kimya, matematik, tarih, teknolojik tasarım, Türkçe ve yazılım olmak üzere 10 alan bulunmaktadır. Bireysel ya da en fazla üç adet öğrencinin takım halinde katılabildiği yarışmada ortaokul kademesinde kendi belirledikleri bir danışman öğretmen olma zorunluluğu vardır. Yukarıda bahsi geçen on alandan (dersten) bir tanesinde hazırlanan proje, rehberde bulunan yaklaşık otuz adet alt matematik alandan en uygun olan bir tanesiyle muhakkak ilişkilendirilmeli ve raporlaştırılmalıdır. Jüri ilk değerlendirmeyi kâğıt üzerinden bu rapora ve varsa resim ya da video kayıtlarına bakarak değerlendirmekte ve gerekli kriterleri sağlayıp puan üstünlüğüne göre kontenjan içine girmeye hak kazanan projeleri bölge sergisine davet etmektedir. Bölge sergilerinde öğrenciler, jüri ile baş başa kalarak sunum performanslarına ve proje değerlendirme kriterlerine göre değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın amacı TÜBİTAK 2204-B ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına matematik alanında danışmanlık yapan öğretmenlerin yarışma sürecinde karşılaştığı sorunlar ve kendileri tarafından sunulan çözüm önerilerinin incelenmesidir. Bu amaç “matematik öğretmenlerinin proje hazırlık sürecinde danışmanlık süreçleri nasıldır” problemine yanıt aramaktadır. Ayrıca bu amaç doğrultusunda; matematik öğretmenlerinin proje danışmanlık sürecinde karşılaştıkları problemler neler olduğu ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu alt problemlerine de cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden bir durumu derinlemesine inceleme fırsatı sunan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninin en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir durumla ilişkili unsurlar (ortam, bireyler, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve alakalı durumu nasıl etkiledikleri incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da Tübitak ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışmalarına danışmanlık yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin danışmanlık süreçlerinin nasıl olduğu, karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri ele alınarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Çalışmanın katılımcıları 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında Tübitak 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına en az bölge sergisine katılma başarısı göstermiş projelere danışmanlık yapan, MEB’e bağlı Antalya ilindeki kurumlarda görev yapan sekiz matematik öğretmenidir. Örneklem seçimi amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme olarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, önceden tespit edilmiş bir takım ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmada ölçüt örnekleme seçilmesinin sebebi; belli bir dereceye kadar başarı göstermiş olması ve böylece proje hazırlama süreci, bilimsel yöntem, raporlama ve sunma gibi birtakım kriterleri geçerek ciddi bir proje hazırlığının yapılmış olması, araştırma sonucu elde edilen verilerin güvenilirliğini artıracakı düşünülmektedir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ve araştırmacı notları kullanılmıştır. Çalışmanın amacına yönelik öğretmenlere proje danışmanlık süreciyle ilgili 10 soru sorulmuştur. Görüşme, bilgisayar ve ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı vermek istemeyen öğretmen yanıtları araştırmacı tarafından not alınmıştır.

Bilgisayar ortamında bulunan tüm görüşme kayıtları kâğıt üzerinde yazıya dökülmüştür. Veriler kodlanmış ve sadeleştirilmiştir. Araştırmacının alt problemleri esas alınarak veri grubu “Karşılaşılan Problemler” ve “Çözüm Önerileri” başlıklı temalara ayrılmış ve bu temalar da kendi içinde kategorize edilmiştir. Öğretmenlerin cevapları kodlanıp alt kategoriler tespit edilerek betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde, görüşme yapılan kişilerin fikirlerini etkileyici bir biçimde ortaya koymak gayesiyle doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Proje danışmanlık sürecinde matematik öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm önerileri temalarına ait alt kategoriler oluşturulmuştur. “Karşılaşılan Problemler” temasında bulunan kodlar tecrübesizlik, öğrencileri yönlendirmede yaşanan zorluk (Öğrencilerin konu seçimi-konu bulması ve somutlaştırmalarındaki zorluk), okul idaresinin baskıcı tavrı, alanyazın taramasına ilişkin problemler, tematik alan seçememe, raporlaştırmaya ilişkin problemlerdir. “Çözüm Önerileri” temasında bulunan kodlar ise proje eğitimi, danışmanlık, uzman desteği, proje koçluğu, ilgili öğrenci grubu, okul idaresinin desteği, öğrenci velisinin desteği, proje dersi veya proje için ayrı çalışma zamanı, zümre iş birliği, matematikle ilgili daha fazla örnek projeye yer verilmesi, maddi ve manevi ödüller, sergi ortamına gezi yapılması, öğretmenlerin kendileri için danışmanlık planı oluşturmaları ve öğrencilerin sunum hazırlığı ile ilgili tedbirlerin alınmasıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin proje tecrübeleri onların danışmanlık süreçlerinde başarılı olmalarına etki etmektedir. Çalışmada öğrencilerin konu seçiminde zorluk yaşamaları, yeni bir şey bulamama veya buldukları proje konusunu somutlaştıramamaları da öğretmenlerin danışmanlık süreçlerinde öğrencileri yönlendirme noktasında problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Danışman öğretmenlerin okul idareleri tarafından projeye başvuru konusunda baskı görmeleri, projeye ilgili alanyazın araştırmalarında güçlük yaşamaları ve projeye ilgili alt tematik alan seçiminde de problemler yaşadıkları çalışmanın diğer sonuçlarındandır. Araştırmada danışmanlık yapan öğretmenlerin en zorlandıkları kısmın projenin raporlaştırılması olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun bu konuda yetersiz olduğu da ulaşılan sonuçlardandır. Proje sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin ders yoğunluğundan projeye zaman ayıramama gibi bir durumu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bazıları da öğrenci kaynaklı problemler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bir diğer alt problemde ise danışman öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri kendileri tarafından sunulmuş ve sistemli bir şekilde incelenmiştir. Öğretmenlerin proje eğitimine ihtiyaç duyduğu, akademisyenler tarafından uzman desteği veya proje koçluğu gibi bir uygulama bekledikleri çözüm önerilerinden bazılarıdır. Öğretmenler kendi ders yoğunlukları ve öğrencilerin ders yoğunluğu gibi problemlerle karşılaşmamak adına proje için haftalık programda ayrılmış bir zaman diliminin

olmasını veya programa proje dersi eklenmesini çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Sonuç olarak matematik öğretmenlerinin danışmanlık süreçlerinde karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri alanyazında yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlikler göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, matematik eğitimi, TÜBİTAK, araştırma projesi

Kaynakça

- Aladağ, S. (2008). İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 157-170.
- Demirel, Ö., & Demirhan, C. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-61.
- Kubinova, M., Novotna, J., & Littler, G. H. (1998). Projects and mathematical puzzles-a tool for development of mathematical thinking. *European Research in Mathematics Education*, 1(II), 53-63.
- Kurtuluş, Ü. Ş. (2019). *Biyoloji bilim dalında TÜBİTAK araştırma projelerine katılan öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara.
- Oğuz Ünver, A., Arabacıoğlu, S., & Okulu, H. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(2), 12-35.
- Özel, M., & Akyol, C. (2016). Bu benim eserim projeleri hazırlamada karşılaşılan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36(1), 141-173.
- Saracaloğlu, A., Özyılmaz Akamca, G., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Savuran, D. (2007). *İlköğretim yedinci sınıflarda proje tabanlı öğrenme modelinin matematik başarısına tutuma ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Tatık, R. Ş., & Ayçiçek, B. (2020). Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) yürütücülerinin proje deneyimleri üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 15(21), 659-685.
- Tortop, H. S. (2013). Bu benim eserim bilim şenliğinin yönetici, öğretmen, öğrenci görüşleri ve fen projelerinin kalitesi odağından görünümü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6(12), 255-308.
- Tübitak. (2021). *2204-B Ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışması proje rehberi*. Tübitak Bideb 2204.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 709-718.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. (2008). *"Oran, orantı ve yüzdeler" ünitesinin proje tabanlı öğrenme ile öğrenilmesinin matematik dersindeki başarıya ve tutuma etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Bilsem Öğrencileri ve Örgün Eğitime Devam Eden Öğrencilerin Üst Düzey Matematik Becerileri Test Puanlarının Karşılaştırılması

Arzu Çağlar

Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitimi toplumları teknolojik ve bilimsel gelişimlerinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu bağlamda matematik eğitiminin çağın gerekleri ile revize edilmesi ve matematiksel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması büyük bir önem arz etmektedir. Matematikte üst düzey becerileri kapsayan maddelerden oluşan testlerin uygulanması bu bağlamda büyük önem arz etmektedir. Üst düzey matematik becerileri testlerinde ölçülmesi hedeflenen davranışlardan birkaçı: 1. Sayı ve İşlem Becerisi 2. Uzamsal ve Şekil Becerisi 3. Matematiksel Muhakeme 4. Matematiksel Bilgi Okuryazarlığıdır. Öğrencilere erken dönemlerde üst düzey matematik eğitiminin olumlu katkıları bilinmektedir. Matematikte üstün yeteneğe sahip bireylerin eğitimi de ülkelerin temel eğitim politikalarından bir tanesidir. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tanımını “Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerini engellemeyecek şekilde sahip oldukları beceri ve yeteneklerinin farkında olmalarını ve mevcut potansiyellerini geliştirip en iyi bir şekilde kullanmalarını hedefleyen, bağımsız olarak faaliyet gösteren özel eğitim kurumları” şeklinde yapmıştır(2001). Üst düzey matematik becerileri okullarda müfredata alınması gereken önemli başlıklardandır. Öğrencilerde problem çözme, işlem becerisi, matematiksel muhakeme ve matematiksel bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ile küresel bir matematik müfredatına katılım sağlanacaktır.

Bu çalışmada 3.-7.sınıf öğrencilerine üst düzey matematik becerileri testi uygulanarak farklılaştırılmış bir eğitim alan Bilsem’e devam eden ve etmeyen öğrencileri üst düzey matematik becerileri testlerine alışmalarının sağlanması ve test puanlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmada: sayı ve işlem becerisi puan ortalamaları, uzamsal ve şekil becerisi puan ortalamaları, matematiksel bilgi okuryazarlığı puan ortalamaları ve matematiksel muhakeme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

BİLSEM öğrencisi olan ve farklılaştırılmış eğitim almayan BİLSEM öğrencisi olmayan 3-7. sınıf öğrencilerinin 1. sayı ve işlem becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? 2. uzamsal ve şekil becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? 3. matematiksel bilgi okuryazarlığı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? 4. matematiksel muhakeme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? soruları bu çalışmanın temel problem durumudur.

Yöntem

Araştırma Modeli Bu araştırma ile farklı iki bağımsız grubun matbeg testinden elde edilen ortalama puanları karşılaştırılmış. Bu açıdan çalışma, ilişkisel bir araştırmadır. Araştırma ile grupların ortalama puanları, 3., 4., 5. ve 6. sınıflar için t-testi ve eta kare değerleriyle ve 7.sınıflar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırmada, 4808 kişilik bir data grubundan aynı demografik özellikleri sahip olmaları bakımından aynı il ve aynı ilçeden 786 veri seçilmiştir. İstanbul ili Ataşehir ilçesi, Samsun ili İlkadım ilçesi, Konya ve Osmaniye illeri seçilmiştir. İki grup aynı il ve ilçede eğitim görmekte olan BİLSEM’e devam eden öğrencilerle Bilseme devam etmeyen öğrencilerdir. Birinci grup BİLSEM’ e devam eden 3-7. sınıf öğrencileridir. İkinci grup BİLSEM’ e devam etmeyen 3. -7. sınıf öğrencileridir. Her iki gruptan da toplanan veriler için matbeg başarı testi kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler bu başarı testinden alınan öğrenci puanlarıdır. Başarı testi üst düzey matematik becerileri alt maddelerini içeren maddeleri kapsamaktadır. 786 öğrenciden oluşan çalışma grubu sınıf düzeyleri ve bilsem öğrencisi olanlar ve olmayanlar olarak gruplara ayrılmıştır . Her iki grup için sınıf düzeylerine göre başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırılmasında 3., 4., 5. ve 6. sınıflar için t-testi ve eta kare değerleriyle ve 7.sınıflar için Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üst düzey matematik becerileri’ nin okullarda matematik müfredatına eklenmesi ile öğrencilerde problem çözme, işlem becerisi, matematiksel muhakeme ve matematiksel bilgi okuryazarlığının kazanımları hedeflenebilir. Öğrencilerin uluslararası matematik sınavlarında bu alt başlıkları içeren sorulara karşı daha donanımlı olmaları

sağlanacaktır. Bu da uluslararası matematik öğretim hedeflerinden uzaklaşmamasını beraberinde getirecektir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında farklılaştırılmış ve üst düzey matematik becerileri' ni içeren bir matematik müfredatıyla öğrenim gören BİLSEM öğrencilerinin alt başlıkların hepsinde ortalamalar bağlamında BİLSEM grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Matematikte üst düzey matematik becerileri konusunda bu araştırmanın sonuçları literatüre katkı sağlama açısından önemlidir. Matematikte üst düzey matematik becerileri' nin içselleştirilmesi ve uygulamaya geçirilebilmesi için bir süreç gerekli olduğundan öğrencilerin bu sorularla erken yaşta tanıştırılmasının faydalı olacağı öngörülebilir. Matematikte üst düzey becerileri kapsayan maddelerden oluşan testlerin uygulanması bireyin matematiğin önemini tanımlama ve anlama kapasitesini arttıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilsem, üst düzey matematik becerisi, sayı ve işlem becerisi, uzamsal ve şekil becerisi, matematiksel bilgi okuryazarlığı, matematiksel muhakeme becerisi

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç - Çakmak, E., Akgül, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F., (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Lange, J. (2003). Mathematics for literacy. *Quantitative literacy: Why numeracy matters for schools and colleges*, 80, 75-89.
- EARGED, (2005). PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Hartman, N. W. ve Bertoline, G. R. (2005, July). Spatial abilities and virtual technologies: Examining the computer graphics learning environment. *Information Visualisation, Proceedings. Ninth International Conference on* (p. 992-997). IEEE.
- Kaya, N.G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- MEB. (2015). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, "İlköğretim Matematik 6 - 8 Sınıflar Öğretim Programı", Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center , Retrieved May 2022 website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Sak, U. (2015). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize Yayınları.
- Tekin, B. & Tekin, S. (2004). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma*. Erişim Tarihi: 12. 03. 2022, Web: <http://matder.org.tr>

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Scratch'i Kullanarak Hazırladıkları Projelerde Kullandıkları Programlama Kavramları ve Bilgi İşlemsel Düşünme Kavramlarının Yeterlilik Düzeyinin İncelenmesi

Selva Büşra Turan

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Ahmet Erdoğan

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Bilişim teknolojisinin çok hızla geliştiği günümüzde bilgisayar, vazgeçilmez birer araç olarak yaşamın her alanında etkisini arttırarak göstermektedir. Bilgisayarların görünen ve gelişen bu etkisi ile beraber bilgisayarların vazgeçilmez bir bileşeni olan programlama da buna paralel olarak çeşitlenerek ilerleme göstermektedir (Erümit ve Berigel, 2018). Programlama; herhangi bir programlama dilinde çözümlerin uygulama basamakları olup bu basamaklarda problemin anlaşılması, problemin tanımlanması, problemin analiz edilip çözüm yollarının belirlenmesini ifade etmektedir (Karal vd., 2018). Söz konusu programlama olunca bu kavramdan ayrı olarak düşünülmeyen ve birbirini etkileyen diğer bir kavram da bilgi işlemsel düşünme becerisidir (Üzümcü ve Bay, 2018). Bilgi İşlemsel Düşünme; bilgisayar biliminin temel kavramlarından faydalanan problem çözme, sistemleri tasarlamayı ve insan davranışını anlamayı ifade etmektedir. Bilgi işlemsel düşünme sadece bilgisayar bilimcilerin değil, ilgili farklı kesimler tarafından bilinmesi gereken temel bir beceridir. Bu bağlamda temel okuma, yazma, aritmetik beceriler gibi bilgi işlemsel düşünme süreçlerinin de her çocuğun düşünme becerisine kazandırılması gerekmektedir (Wing, 2006). Geleneksel programlama dillerinin yapısal olarak zor ve karmaşık olması birtakım güçlükler neden olabilmektedir. Son zamanlarda programlama yapabilmeyi kolaylaştıran, kullanıcı dostu ve birçok görsel özellikler ile desteklenen Scratch, Google Blockly ve Code.org gibi açık kaynak platformları, programlama öğrenmeye yeni başlayan adaylara kılavuzluk etmek ve cesaretlendirmek için geliştirilmiştir (Aytekin vd., 2018). Scratch; etkileşimli, iletişim ortamı açısından zengin projeler oluşturmaya olanak sağlayan blok tabanlı görsel bir programlama ortamıdır. Scratch başlangıçta informal öğrenme ortamlarında kullanılırken, giderek okullarda eğitsel bir öğretim materyali olarak da kullanılır hale gelmiştir (Maloney vd., 2010). Scratch programı öğrencilere programlama ile keşfetme ve yaratıcı olmaktan keyif alabilecekleri bir ortam sağlarken aynı zamanda gömülü programlama ve matematiksel kavramların anlamalarını geliştirmelerine de destek sunabilmektedir (Calder, 2018).

Kullanımı daha kolay olan bu programlama dillerinin geliştirilmesi, eğitimcilere söz konusu bu programları matematiği daha kolay ve eğlenerek öğretmek için nasıl kullanabilecekleri konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır (Germia ve Panorkou, 2020). Eğitimde programlamanın önemi tartışılırken, öğretmen ve öğretmen adaylarının da bu sürecin odak noktasında yer aldıkları göz ardı edilmemelidir. Çünkü eğitimin işlevlerinden biri yaşanan çağın gerektirdiği beceriler ile donatılmış insan yetiştirmektir (Doğan, 2014). Bu anlamda eğitim sürecindeki kritik rolleri ve sahip oldukları misyon itibarıyla bilişim çağının gerekli kıldığı beceriler ile donanmış öğretmen adaylarının yetiştirilmesi önemli ve gereği yapılması gereken bir husustur (Gülyüz vd., 2020). Açıklanan öneminden dolayı bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının, Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) yer alan kazanımlara yönelik Scratch'i kullanarak hazırladıkları projelerin, programlama kavramları ve bilgi işlemsel düşünme kavramlarının yeterlilik düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Betimsel tarama yöntemi kullanılan çalışmaya bir devlet üniversitenin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı 2. sınıf Algoritma ve Programlama dersini alan 73 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adayları tarafından 292 Scratch projesi hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) yer alan kazanımlarla ilgili hazırlamış oldukları projeler; "Dr. Scratch Değerlendirme Aracı" ve "Scratch Projelerini Değerlendirme Rubriği" ile analiz edilmiş ve betimsel analizlere yer verilmiştir. Dr. Scratch Değerlendirme Aracı kullanılarak bir Scratch projesi analiz edildiğinde kullanıcıya bilgi işlemsel düşünme puanını gösterir. Değerlendirme aracı projenin yedi (7) kavram üzerindeki yeterliliğini değerlendirir. Bunlar, akış kontrolü, veri sunumu, soyutlama ve ayrıştırma, kullanıcı etkileşimi, senkronizasyon (eş zamanlama), paralellik ve mantıktır. Bir projede her bir yeterlilik 0-3 arasında bir puanla tanımlanmakta ve 0-21 puan aralığında değerlendirilmektedir (Moreno Leon vd., 2015). Projeler aldıkları puana göre; 0-7 arası "Temel", 8-14 arası "Gelişiyor" ve 15-21 arası "Uzman" düzeyinde kabul edilmektedir (Moreno Leon ve Robles, 2015). Uygulama kötü programlama alışkanlıkları, kod tekrarları ve hiç çalışmayan kodlar gibi durumları da ortaya

koymaktadır (Demir ve Seferoğlu, 2017). Scratch Projelerini Değerlendirme Rubriği, Denner vd. (2012) tarafından bilgisayar bilimleri programlama kavramlarına karşılık geldiği düşünülen ve bir içerik oluşturulduğunda içerikte bu kavramların ne ölçüde kullanıldığını tespit etmek amacıyla geliştirilen kod şemasıdır. Gabriele vd. (2019) bu kod şemasını Scratch'e göre uyarlamış ve 3 ana, 17 alt kategori şeklinde düzenlemişlerdir. İlk ana kategori olan “Programlama Kavramları”, 9 alt kategoriden oluşmaktadır; ikinci ana kategori olan “Kod Organizasyonu”, 3 alt kategoriden oluşmaktadır; üçüncü ana kategori olan “Kullanılabilirlik için Tasarım” ise 5 alt kategoriden oluşmaktadır. Geliştirilen projede her bir maddenin mevcut olup olmaması durumuna göre 1 veya 0 puan verilerek projenin değerlendirilmesi yapılır. Bu değerlendirme rubriği kullanıcılar tarafından hangi bilgi işlemsel düşünme kavramlarının öğrenildiğini de ortaya koymaktadır (Gabriele vd. 2019).

Scratch Projeleri Değerlendirme Rubriği ile projelerin analizi araştırmacının kendisinin yanı sıra bir alan uzmanı ve bilgisayar mühendisi bir uzman tarafından da yapılmış. Veri analizinin güvenilirliği, [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bağımsız doğrulama sonucunda %96 puanlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda “Scratch Projeleri Değerlendirme Rubriği”nde bulunan ölçütlerin çoğu, öğretmen adayları tarafından her hafta farklı sınıf düzeyinde yeni projeler geliştirildikçe başlangıca göre daha çok projede sağlandığı görülmüştür. Her bir sınıf düzeyinde yapılan projeler incelendiğinde “Programlama Kavramları” ana kategorisindeki; *algoritmik sıra*, *kullanıcı etkileşimi* ve *koşullu durumlar* ölçütlerinin projelerin çoğunda sağlandığı görülmüştür. Buna karşın gerek başlangıçta gerekse projeler oluşturuldukça, *rastgele sayılar*, *boolean mantığı*, *listeler* gibi programlama kavramlarının çok daha az projede kullanıldığı görülmüştür. Bunun nedeninin, bu programlama kavramlarının öğrenilmesinin zor ve kolayca keşfedilmeyen özellikte (Maloney vd., 2008; Gabriele vd., 2019) olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kod organizasyonu ana kategorisindeki; programın işleyişini etkilemeyen *fazlalık blok* kullanım hataları geliştirilen proje sayısı arttıkça; daha az görülmüştür. Projeler geliştirildikçe kullanılabilirlik için tasarım ana kategorisindeki, *işlevsellik* ve *uygulama orijinalliği* ölçütlerine daha çok yer verildiği görülmüştür.

Dr. Scratch ile yapılan değerlendirmede; Öğretmen adayları Scratch programını kullandıkça hazırlanan projelerin yeterlilik düzeyinde olumlu yönde artışın sağlandığı görülmüştür. Projelerin Dr. Scratch'te yer alan bilgi işlemsel düşünme kavramlarına göre puan ortalamalarında; yaptıkları ilk projelere kıyasla son yaptıkları projelerde bilgi işlemsel düşünme kavramlarının ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının Scratch programını kullanma deneyimlerinin artması sonucu bu olumlu yöndeki değişimin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

*Bu çalışma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, programlama, scratch, programlama kavramları, bilgi işlemsel düşünme kavramları

Kaynakça

- Aytekin, A., Sönmez Çakır, F., Yücel, Y.B. & Kulaöz, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 5(5), 24-41.
- Calder, N. (2018). Using Scratch to facilitate mathematical thinking. *Waikato Journal of Education*, 23(2), 43-58.
- Demir, Ö. & Seferoğlu, S.S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: bilgi işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H.F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (s. 801-830). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.
- Denner, J., Werner, L., & Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers & Education*, 58(1), 240-249.
- Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri. C.T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.39-53). Eğiten Kitap.
- Erümit, A. K. & Berigel, M. (2018). Programlama dillerinin tarihi ve programlama öğretimi. Y. Gülbahar ve H. Karal (Ed.), *Kuramdan uygulamaya programlama öğretimi* içinde (s. 2-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Gabriele, L., Bertacchini, F., Tavernise, A., Vaca-Cárdenas, L., Pantano, P., & Bilotta, E. (2019). Lesson planning by computational thinking skills in Italian pre-service teachers. *Informatics in Education*, 18(1), 69-104.
- Germia, E. & Panorkou, N. (2020). Using scratch programming to explore coordinates. *Mathematics Teacher: Learning & Teaching PK-12* 113 (4), 293-300.

- Güteryüz, H., Dilber, R. & Erdoğan, İ. (2020). STEM uygulamalarında öğretmen adaylarının kodlama eğitimi hakkındaki görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1), 71-83.
- Karal, H., Çakmak – Şılbır, G. & Yıldız, M. (2018). STEM eğitimde bilişimsel düşünme ve kodlamanın rolü. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi* içinde (s. 1-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Maloney, J. H., Peppler, K., Kafai, Y., Resnick, M., & Rusk, N. (2008, March). Programming by choice: urban youth learning programming with scratch. In *Proceedings of the 39th SIGCSE technical symposium on Computer science education*, 367-371.
- Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The scratch programming language and environment. *ACM Transactions on Computing Education*, 10 (4), 1-16.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Moreno-Leon, J. ve Robles, G. (2015). *Analyze your Scratch projects with Dr. Scratch and assess your computational thinking skills. Scratch2015Ams*.
- Üzümcü, Ö. & Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler dergisi* 3 (2), 1-16.
- Wing, M. J. (2006). Computational thinking. *Communications Of The ACM* 49(3), 33 -35.

“Tanımsızlık” ve “Belirsizlik” Kavramlarına Dair Matematik Öğretmen Adaylarının Kavramsal Yapıları

Selva Büşra Turan

Hatice Balcı Şeker

Ahmet Erdoğan

Necmettin Erbakan Üniversitesi

MEB

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik yığılmalı bir bilim dalıdır. Bundan dolayı matematiksel bir kavram kendinden sonraki kavram veya kavramlar için bir basamak niteliğindedir. Soyut olmaları nedeniyle de matematiksel kavramlar yanlış anlaşılması olası kavramlar olup bir kavramın yanlış anlaşılması ve öğrenilmesinde yaşanan güçlük daha sonraki başka kavramların öğrenilmesinde de yanlış anlaşılmalara veya güçlükler sebep olabilmektedir (Duatpe Paksu, 2013). Anlamlı öğrenme bilginin zihinde yapılandırılmasıyla gerçekleşmektedir. Yani birey yeni bir bilgiyi anlamlandırabilmesi için gelen bilginin değerlendirilmesi, var olan mevcut bilgilerin hatırlanması, benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması, ilişkilerin kurulması gibi bir takım zihinsel süreçlerden geçmek durumundadır (Yanık, 2016).

Matematik eğitimi literatürüne bakıldığında, kavramsal ve işlemsel bilgi temel bilgi türlerinden ikisidir (Yanık, 2016). Kavram bilgisi sadece o kavramın tanımını veya adını bilmek değil kavramlar arası ilişkileri de bilmektir. Bir kavram kendisinin anlamını taşıdığı grupla ilişkilendirildiği takdirde kavramla ilgili anlam ortaya çıkar. Dolayısıyla bir kavram tek başına bir anlam ifade etmez (Baki, 2018). Kavramsal bilgi, kavramlar arasında var olan benzerlikler ve farklılıklar üzerinde yoğun düşünsel aktiviteler yapılarak geliştirilebilir (Bayazıt, 2013). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarındaki etkisinin artması ve geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinin kavramsal anlamayı ve değişimi ölçmedeki eksiklerini gidermek amacıyla farklı teknik ve stratejiler ortaya konmuştur (Ercan vd.,2010)

En eski ve en yaygın tekniklerden birisi olan kelime ilişkilendirme testi bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası ilişkileri, yani bilgi ağını analiz etmek, uzun süreli bellekte bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Özatl ve Bahar, 2010). Bu teknikte öğrenciye sunulan bir veya birden fazla uyarıcı kelimenin (kavramın) öğrencide neyi çağrıştırdığı sözlü veya yazılı olarak istenir. Ardından verilen cevaplar analiz edilip frekansları hesaplanır. Bu sayede uyarıcı kavramların çağrışımsal anlamları ve öğrencilerin bu kavramlara dair kavramsal yapıları ortaya çıkarılabilir (Dikmenli, 2010).

Matematikte sık karşılaşılan ve matematik tarihinde önemli yere sahip olan kavramlardan iki tanesi tanımsızlık ve belirsizlik kavramlarıdır (Özmantar ve Bozkurt, 2013). Türk Dil Kurumu (TDK) belirsizlik kavramını, “Belirsiz olma durumu, belgisizlik, müphemiyet, vuhusuzluk” şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2022). Belirsizliğin sözlük anlamı, bir çıkarımın doğru ya da geçerliliğinin hemen karar verilmemesi, sonucun açık bir şekilde görülmemesi olarak ifade edilebilir ki matematiksel olarak da sözlük anlamını yansıtabilecek şekilde ifade edilmektedir. Matematiksel anlamda tanımsızlık kavramına bakıldığında ise, çoğu zaman sezgilere ve bu kelimenin ifade ettiği anlama terk edilerek kullanıldığı görülmektedir (Özmantar ve Bozkurt, 2013). Yapılan çalışmalarda bu iki kavram arasındaki farkı ayırt etmede zorlukların yaşandığı, birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir (Baştürk ve Dönmez, 2011). Aynı zamanda bu kavramlar tarihsel süreç içerisinde de tartışılabilir ve anlaşılabilirliğe sebep olan kavramlar arasında yer almıştır (Özmantar ve Bozkurt, 2010). Bundan dolayı bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının “Tanımsızlık” ve “Belirsizlik” kavramlarına ilişkin kavramsal yapılarını kelime ilişkilendirme testi ile ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırarak sonuçlar ortaya koymaya yarar. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımanıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya Necmettin Erbakan Üniversitesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 99 matematik öğretmen adayı katılmıştır.

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının “Tanımsızlık” ve “Belirsizlik” kavramlarına ilişkin kavramsal yapıları kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan kelime ilişkilendirme testinde öğrenciden verilen anahtar kavramın aklına getirdiği kavramları belli bir süre içerisinde (genellikle 30 saniye) cevap olarak vermesi istenir. Öğrencinin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar

kavrama verdiği sıralı cevabın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı (semantic proximity) gösterdiği kabul edilir (Özatl, 2006). Öğretmen adaylarına anahtar kavram olarak “Tanımsızlık” ve “Belirsizlik” kavramları sunulmuştur. Her bir kavram bir sayfada olmak üzere alt alta 10 kere yazılmıştır. Bir kavramın istenilen cevap sayısı kadar alt alta yazılmasının sebebi anahtar kavram yerine cevap olarak yazmış olduğu kavramın aklına getirebileceği kelimeleri yazmasını önleyip zincirleme cevap riskini ortadan kaldırmaktır. Bu sayede testin amacının dışına çıkılması önlenmiş olacaktır (Bahar ve Özatl, 2003). Kelime İlişkilendirme Testini analiz etmek amacıyla verilen her bir anahtar kavram için öğretmen adayları tarafından verilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinden sonra her bir anahtar kavrama verilen kelimelerin frekans tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan frekans tablosuna göre öğretmen adaylarının “Tanımsızlık” ve “Belirsizlik” anahtar kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya koyan kavram ağları çizilmiştir. Kavram ağlarının hazırlanması için Bahar vd. (1999) tarafından ortaya konulan Kesme Noktası (KN) tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, frekans tablosunda, kelime ilişkilendirme testindeki herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin belli bir değer aşağısı kesme noktası olarak kullanılır ve bu cevap frekansının üstünde bulunan cevaplar kavram ağının ilk kısmında yer alır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklarla aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında ortaya çıkıncaya kadar işlem devam eder (Bahar ve Özatl, 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada “Belirsizlik” kavramına ilişkin 9 kategori, “Tanımsızlık” kavramıyla 10 kategori elde edilmiştir. “Belirsizlik” kavramıyla yüksek frekansta ilişkilendirilen kategoriler “Matematiksel Terimler”, “Belirsiz Değer”, “Belirsiz Form”, “Anlamsal İmge”, “Limit” kategorileri; en az ise “Matematik Alt Alanları”, “Tanımsızlık” kategorileri olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları belirsizlik kavramını “Limit” ile sıklıkla ilişkilendirmektedir. Bu Çekmez’in (2016) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca bu ilişki belirsizlik kavramının genellikle limit konusu özelinde ortaya çıkması ve çoğunlukla limit bağlamında kullanılmasından (Özmantar ve Bozkurt, 2013) kaynaklı olabilir. Benzer şekilde, limiti alınan fonksiyonun belirsiz durumlar içermesi (Özmantar ve Yeşildere, 2013) öğretmen adaylarının “Belirsiz form” kategorisini akıllarına getirmiş olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının belirsizlik kavramını çoğunlukla “Belirsiz değer” kategorisiyle ilişkilendirmeleri, belirsizliğin bir değerinin tayin edilemeyeşi durumundan ortaya çıkan bir durum oluşu (Özmantar ve Bozkurt, 2013) ve matematikteki anlamı ile günlük yaşamdaki anlamlarının birbirine benzer olmasından (Çelik ve Akşan, 2013) kaynaklı olabilir.

“Tanımsızlık” kavramıyla yüksek frekansta ilişkilendirilen kategoriler “Anlamsal İmge”, “Matematiksel Terimler”, “Tanımsız Değer”, “Belirsizlik” kategorileri; en az ise “Matematik Alt Alanlar”, “Günlük Yaşam” kategorileri olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının tanımsızlık kavramını “Belirsizlik” ile açıklamaya çalışması da ilgili literatür incelendiğinde bu kavramlardan tanımsızlık ve belirsizlik ifadelerinin birbirlerinin yerine kullanıldığını göstermektedir (Baştürk ve Dönmez, 2011). Bu kapsamda, bu iki kavram arasındaki farkın net olarak bilinmediği ve ayırt edilemediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kelime ilişkilendirme testi, tanımsızlık, belirsizlik

Kaynakça

- Bahar, M. & Özatl, S. (2003). Kelime ilişkilendirme test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 5(2),75-85.
- Baki, A. (2018). *Matematiği öğretme bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, S. & Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuyula ilgili kavram yanlışları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 5(1), 225-249.
- Bayazıt, İ. (2013). Fonksiyonlar konusunun öğreniminde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. M.F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Ed). *Matematiksel kavram yanlışları ve çözüm önerileri* içinde (s. 9-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, D. & Akşan, E. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının sonsuzluk, belirsizlik ve tanımsızlık kavramlarına ilişkin anlamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 166-190.

- Çekmez, E. (2016). Using menelaus' theorem and dynamic mathematics software to convey the meanings of indeterminate forms to students. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*, 11(6), 277-287.
- Dikmenli, M. (2010). Biology student teachers' conceptual frameworks regarding biodiversity. *Education* 130(3), 479-489.
- Duatepe Paksu, A. (2013). Üslü ve köklü sayılar konularındaki öğrenme güçlükleri. M.F. Özmentar, E. Bingölbalı ve H. Akkoç (Ed). *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 9-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2) 136-154.
- Özatlı, N. S. (2006). *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistem konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Özatlı, N. S. & Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9-26.
- Özmentar, M. F. & Bozkurt, A. (2013). Tanımsızlık ve belirsizlik: kavramsal ve geometrik bir inceleme. İ.Ö. Zembat, M. F. Özmentar, E. Bingölbalı, H. Şandır, A. Delice (Ed.). *Tanımlar ve tarihsel gelişimleriyle matematiksel kavramlar* içinde (s. 437 - 461). Ankara: Pegem Akademi
- Özmentar, M. F. & Yeşildere, S. (2013). Limit ve süreklilik konularında kavram yanılgıları ve çözüm arayışları. M.F. Özmentar, E. Bingölbalı, H. Akkoç (Ed). *Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri* içinde (s. 181 - 221). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2022). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 28 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.
- Yanık, H. B. (2016). Kavramsal ve işlemsel anlama. E. Bingölbalı, S. Arslan ve İ.Ö. Zembat (Ed.). *Matematik eğitiminde teoriler* içinde (s. 101 - 116). Ankara: Pegem Akademi
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Matematik Eğitiminde Beceri Temelli Etkinliklerin Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeliyle Geliştirilme Süreçleri Üzerine Örnek Bir Uygulama

Özge Türk

MEB

Emre Ev Çimen

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda öğretmenin öğrenci ile beraber bilgiyi yapılandığı yenilikçi sınıflar Singh'e (2014) göre, öğretmenin bilginin tek kaynağı olduğu sınıfların yerini almıştır (Akt., Hayırsever ve Orhan, 2018). Ancak Covid 19 Pandemi sürecinde okul öncesinden yükseköğretime kadar her yaş düzeyinde öğrencinin yüz yüze eğitim yerine uzaktan öğretimle eğitimi, geleneksel sınıflar yerine çevrimiçi öğrenme ortamlarını zorunlu kılmıştır. Uzaktan eğitime geçiş yapılması eğitim teknolojileri ile öğrenme ortamının zenginleştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmış, öğrenme sürecinin etkili olması amacıyla öğrenme-öğretme ortamlarının yeniden tasarlanmasını bir ihtiyaç haline getirmiştir. Ters-yüz edilmiş öğrenme modeli teknolojik gelişmeler ile birlikte eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimler sonucunda harmanlanmış öğrenme anlayışının değişmesi ile gündeme gelen bir modeldir (Lage, Platt, & Treglia, 2000). Staker ve Horn (2012) harmanlanmış öğrenme modelini ders süresinin bir bölümünün, bir öğretmenin gözetiminde veya uzaktan eğitim ile çevrimiçi öğrenme yapılarının kullanılması olarak tanımlamıştır. Ters-yüz edilmiş öğrenme modeli ise dersle ilgili teorik bilgi ve becerilerin sınıf ortamında kazandırılmasında kullanılan sistemin tersine, öğrencilerin öğrenmeleri gereken teorik bilgiyi evde videolar, dokümanlar ve farklı öğretim materyalleri aracılığıyla öğrenmelerini sağlayan, okulda ise gruplar halinde iş birliğine dayalı problem çözme becerileri gibi farklı becerilerin gelişmesine yardımcı olan bir sistemdir (Zownorega, 2013). Bergmann ve Sams'e (2012) göre ters-yüz edilmiş sınıflar, öğrencilere eğitici içerikleri veya videoları ders dışında veya ihtiyaç duyulduğunda ders esnasında verilmesini gerektirir, sınıf ortamında öğrencilerin daha fazla etkinlik geliştirmesi ve uygulamasına fırsat sunar ve bu sayede sınıf ortamında daha fazla sorgulamaya ve probleme dayalı öğrenme-öğretme sürecine imkân sağlamaktadır. Talbert'a (2012) göre bu model, öğrencilerin sınıf dışında yaptığı çalışmalar boyunca kendi öğrenmelerinden sorumlu olması sonucunda, öğrenciler bireysel öz düzenleme becerilerini öğretmenlerinin yardımı olmadan düzenler. Bu bağlamda, ters-yüz edilmiş öğrenme modeli 21. yüzyılın başlarında ortaya çıkan ve yakın geçmişte yaygınlaşarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımında farklı bir anlayış getirmiştir. Öğretim modellerinin birçoğunda ön bilgiler sınıf içerisinde verilirken ters-yüz edilmiş öğrenme ortamında zengin içeriklerin dersten önceki süreçte verilmesi öğretim süreci açısından zaman kazandırmaktadır. Ayrıca ön bilgilerin dersten önceki süreçte verilmesi bireysel farklılıklardan doğan öğrenme farkının yaratacağı zaman kaybının da önüne geçmektedir. Bu modelde öğrenme etkinlikleri, öğrenciler sınıfa gelmeden önce ve çevrim içi ortamda başlatıldığı için etkinlikler sınıf içi ve çevrim içi ortamlarda harmanlanarak gerçekleştirilmektedir. Geleceğin öğretmenleri olan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının teknolojiyi kullanabilmesi, ters-yüz edilmiş öğrenme modelini uygulayabilmesi ve çevrimiçi ortamı etkin yönetebilmeleri önemli bir avantajdır. Ters-yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin konuyu daha kolay öğrenmesine yol açtığı (Aydın, 2020), akademik başarıyı artırdığı (Bulut, 2019; Öztürk, 2016) belirlenmiştir. Çevikbaş (2018) da araştırmasında ters-yüz sınıf ortamının matematik eğitiminde kullanılmasını önermiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarına "Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme" seçmeli dersi bünyesinde beceri temelli etkinlik geliştirme çalışmaları ters yüz edilmiş öğrenme modeliyle gerçekleştirilmiştir. Bu sayede adayların hem beceriler ile hem de farklı bir öğretim yöntemiyle donatılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının ters yüz edilmiş öğrenme modeline ilişkin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki görüşleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırmalar, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı gözlem, görüşme veya doküman analizinin sonucunda olayların ve olguların kendi ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyulduğu araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda birçok desen bulunmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırları belli bir sistemin ayrıntılı olarak açıklanması ve incelenmesidir (Merriam, 2015). Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans programında öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme seçmeli dersini alan 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme kullanılmış ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu, önceden belirlenen

soruların araştırmacı ile araştırılan arasında gerçekleştiği ve araştırılan kişilerin düşünceleri doğrultusunda değiştirilme durumunun ve esnekliğinin olmadığı görüşme formudur (Ekiz, 2003). Bu araştırma kapsamında matematik eğitiminde beceri temelli etkinliklere ilişkin ön görüşme ve son görüşme formu olarak iki görüşme formu hazırlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin kodlanması, kodlamalar sonucunda ise tümevarımsal yöntemle temalar oluşturulması amaçlandığından içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi, görüşmelerde ve yazılı materyallerde yer alan içeriklerin amaca uygun olarak sistematik ve bütünsel analizidir (Bal, 2016). İçerik analizinde elde edilen verilerin açıklanabileceği kavram ve bağlantılara ulaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunun sağlanması, güvenilirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğinin sağlanması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için araştırmanın çalışma grubu seçimi, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, araştırma süreci ve ortamı ile ilgili bilgiler detaylı olarak açıklanmıştır. İç geçerlik, araştırma bulgularının gerçekleri ortaya koyma düzeyi (inandırıcılığı) ile ilgilidir (Merriam, 2015). Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması için veri çeşitlemesi (üçgenlemesi) kullanılmıştır. Verilerin kavramsal çerçeve ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uzman görüşü alınmış ve araştırmanın güvenilirliği için çalışılmıştır. Dış güvenilirlik, araştırma bulgularının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği ile ilgilidir. Araştırmanın dış güvenilirliğinin (teyit edilebilirlik) sağlanması için tüm araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırma süresince elde edilen veriler herkesin ulaşabileceği şekilde saklanmıştır. İç güvenilirlik, araştırma verileri kullanılarak farklı araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın iç güvenilirliğinin (tutarlılık) sağlanması için elde edilen veriler iki kişi tarafından kodlanmış ve bu kişiler arasında Miles ve Huberman'ın (1994) Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x100 formülü kullanılarak kişiler arası uyum %87 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ters-yüz edilmiş öğrenme modeline ilişkin uygulama sonrasında öğretmen adaylarının tamamının bilgisinde değişim olduğu belirlenmiştir. Bu modelin uygulanabilir ve kullanışlı olduğuna vurgu yapılmıştır. Demiralay (2014) da araştırmasında katılımcıların ters-yüz edilmiş öğrenme modelinin kullanışlılığına dikkat çekmiştir. Jenkins'in (2012) bu modelin öğrencinin bireysel özelliklerine göre öğrenmesini hızlandırmasını içerdiğine yönelik ifadesi ile adayların öğrencinin kendi öğrenme hızına uygun öğrenme yaşantısına imkân verdiği görüşü benzerdir. Öğretmen adaylarının ters-yüz edilmiş öğrenme modelinin güçlü yönlerine ilişkin daha fazla görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okula gelmeden öğrenmelerini tamamladıkları için okulda kalıcı ve etkili bir öğretim gerçekleştirilmesini sağlamanın modelin güçlü yönü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turan ve Göktaş'ın (2015) araştırmasında da öğrencilerin gözünden model ile ilgili öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmenin kalıcılığını artıran, esnek ve eğlenceli bir yöntem olduğuna yönelik görüşler alınmıştır. Ders öncesinde konuyla ilgili teorik bilgilerin verilmesinin öğrenci hazırbulunuşluğunun yüksek olmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ceylaner (2016) de çalışmasında ters-yüz sınıf modelinin deney grubu öğrencileri üzerinde hazırbulunuşluklarının anlamlı düzeyde yüksek çıktığı sonucunu elde etmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun uygulama sonrası ters-yüz edilmiş öğrenme modelini mesleki hayatlarında kullanmayı düşündükleri belirlenmiştir. Adaylar öğrencilere öğrenme sorumluluğunu kazandırması açısından modelin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının bu modelin öğrencilerin imkânlarına bağlı uygulanması ve eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması nedenleriyle kullanma konusunda kararsız olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul matematik eğitimi, ters-yüz edilmiş öğrenme modeli, uzaktan eğitim

Kaynakça

- Aydın, H. (2020). *Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin tam sayılarda işlemler konusunun öğreniminde akademik başarıya etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Before you flip, consider this. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 25.
- Bulut, R. (2019). *Oran-orantı konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Demiralay, R. (2014) *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Jenkins, H. (2012). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. Routledge.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (S. Turan, Çev.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Öztürk, F. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 7.
- Turan, Z. & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zownorega, S. J. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class* (Unpublished master's thesis). Eastern Illinois University, Illinois.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Beceri Temelli Etkinlik Geliştirme Süreçlerinin İncelenmesi

Özge Türk

MEB

Emre Ev Çimen

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin günümüzün gerekliliklerine cevap verebilecek donanıma sahip olabilmesi ancak çağın gereksinimlerini karşılayan bir eğitim sisteminin var olması ile mümkündür. Bu şekilde verilen eğitim sistemi ile birlikte 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlanır. Bu bağlamda eğitimin temel amacı, 21. yüzyılın taleplerini karşılama yeterliğine sahip bireyler yetiştirmektir (Colwill & Gallagher, 2007). Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) da yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Öğretim programı bireylere problem çözme, tahmin etme, zihinden işlem yapma, problem kurma, matematik dilini doğru kullanabilme, ilişkilendirme, matematiksel modelleme gibi üst düzey becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişmesine yardımcı olan öğretim yöntemlerinden biri de matematiksel etkinliklerdir. Matematiksel etkinlikler ile ilgili araştırmalar incelendiğinde (Crespo, 2003; Jones & Pepin, 2016; Smith & Stein, 1998) etkinliklerin matematiğin öğrenimi ve öğretiminde önemli bir rol oynadığının ifade edildiği görülmektedir. Matematik eğitiminin hedefleri arasında yer alan problem kurma becerisi aynı zamanda matematik dersinin önemli bir parçasıdır (Baykul, 2021). Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (2013) öğrencilerin problem kurma etkinlikleri üzerinde çalıştırılması önerilmektedir. Anthony ve Walshaw (2009) etkinliklerin, matematiksel odaklı olmasına, öğrencilerin tahminde bulunmasına ve tahminini kontrol etmesine fırsat vermesi gerektiğini belirtmiştir. Matematiksel modelleme becerisi, 21. yüzyıl problem çözücülerinin ve öğrencilerinin yeterliklerini geliştirdiği kabul edilen bir öğretim yaklaşımı (Eric, Dawn, Wanty & Seto, 2012) olduğu için bu beceriye ilişkin etkinlikler matematik dersi için çok önemli bir yere sahiptir. Ancak Özgen ve Alkan (2014) araştırmasında matematik öğretmeni adaylarının etkinlik geliştirme sürecinde zorluk yaşadığını tespit etmiştir. Kar (2014) çalışmasında öğretmenlerin problem kurma becerisine yönelik etkinlikler ile ilgili bilgilerinin sınırlı olduğunu belirlemiştir. Boz-Yaman ve Bulut (2017) araştırmasında öğretmenlerin tahmin becerisine ilişkin etkinlikler konusunda kendilerini yeterli donanıma sahip hissetmedikleri için öğretim sürecinde öğrencilere uygulamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Etkinlikler, öğretim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenler ile anlam kazandığı için (Smith & Stein, 1998) ve öğrenmenin gerçekleşmesinde bir araç olduğu için, bu aracın anlamlı hale gelmesinde etkinliğin uygulayıcısı olan öğretmenin yetkin olması gerekmektedir (Watson, 2008). Öğretmenlerin etkili bir öğretim etkinliği ve öğrenme süreci oluşturulabilmeleri için yükseköğretimde nitelikli bir eğitim almaları önemli bir ihtiyaçtır. Bu araştırma, öğretmen adaylarına uygulama süreciyle kazandırılması hedeflenen problem kurma, tahmin ve matematiksel modelleme becerilerine ilişkin etkinlikler ile ilgili gerekli bilgiler hizmet öncesinde verileceği için önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının beceri (problem kurma, tahmin ve matematiksel modelleme) temelli etkinlik geliştirme süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Problem kurma, tahmin ve matematiksel modelleme becerilerine ilişkin etkinlik geliştirme yeterlikleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin hayata ilişkin anlamlarıyla ilgili anlayışlarını ortaya koymayı, anlamlandırma süreçlerinin genel çerçevesini çizmeyi ve bu kişilerin yaşam deneyimlerini nasıl yorumladıklarını ifade etmeyi amaçlar (Merriam, 2015). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırları belli bir sistemin detaylı bir şekilde incelenmesi ve açıklanmasıdır (Merriam, 2015). Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans programında öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden "Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme" seçmeli dersini alan 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada problem durumunu cevaplandırmak için "Etkinlik Planı Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu form beceri odaklı geliştirilen etkinliğin içeriğinin ve uygulama sürecinin o beceriye uygunluğuna ilişkin "İyi Hazırlanmış", "Kabul Edilebilir" ve "Eksik Var" şeklinde derecelendirilerek oluşturulmuştur. Problem kurma, tahmin ve matematiksel modelleme becerilerinin her biri için bu bölüm ayrı ayrı hazırlanmıştır. Araştırmada adayların beceri temelli etkinlik geliştirme süreçlerinin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi, görüşmelerde ve yazılı materyallerde yer alan

içeriklerin amaca uygun olarak sistematik ve bütünsel analizidir (Bal, 2016). İçerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerekli kılar ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına imkân tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgili (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olduğu için araştırmanın çalışma grubu seçimine, veri toplama aracına, verilerin analiz edilmesine ilişkin bilgiler detaylı olarak açıklanmıştır. İç geçerlik, araştırma bulgularının gerçekleri ortaya koyma düzeyi ile ilgilidir (Merriam, 2015). Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması için veri üçgenlemesi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda uzman görüşü alınmıştır. Araştırmada kullanılan “Etkinlik Planı Değerlendirme Formu”nda yer alan değerlendirme kriterleri belirlenirken kapsam geçerliğinin sağlanması için matematik eğitimi ile ölçme ve değerlendirme alanlarından iki uzmanın görüşüne başvurulmuş, formda yer verilen kriterlerin araştırmanın genel amacına uygun olmasına dikkat edilerek uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dış güvenirlik, araştırma bulgularının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği ile ilgilidir. Araştırmanın dış güvenirliğinin sağlanması için çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik elde edilen veriler herkesin ulaşabileceği şekilde saklanmış ve araştırmanın sonuçları başka araştırmalarla tartışılarak sunulmuştur. İç güvenirlik, araştırma verileri kullanılarak farklı araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan inceleme sonucunda bu araştırmada öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri değerlendiren uzmanların yaptığı değerlendirmelerin birbirleriyle tutarlı olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının problem kurma becerisine ilişkin geliştirdikleri etkinliklerin büyük çoğunluğunda problem durumlarının çözülebilir, anlaşılır, yeterli bilgiye sahip ve matematiksel açıdan iyi hazırlanmış olduğu belirlenmiştir. Adayların geliştirdikleri etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olduğu, öğrencileri problem kurmaya, sorgulama yapmaya, verilen ve istenilen bilgiyi belirlemeye, bağlam oluşturmaya, problem üzerinde tartışmaya yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının tahmin becerisine yönelik geliştirdikleri etkinliklerin tamamına yakınının problem durumlarının iyi hazırlanmış ve gerçek hayata uygun olduğu belirlenmiştir. Adayların geliştirdikleri etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem-tekniklerin uygun olduğu, öğrencileri sorgulama yapmaya, tahmin stratejilerini kullandırmaya, tahmini değerleri gerçek değeriyle karşılaştırmaya yönlendirdiği saptanmıştır. Boyraz (2017) da araştırmasında tahmini değer ile gerçek değer karşılaştırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerisine yönelik geliştirdikleri etkinliklerin tamamına yakınının problem durumlarının gerçek hayata uygun, model oluşumuna ve farklı çözüm yolları üretmeye imkân verdiği belirlenmiştir. Yavuz-Mumcu ve Baki (2017) de araştırmasında bireyin matematik bilgisini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirerek kullanabilmesini sağlayacak temel becerilere sahip olmasının bireyin günlük yaşantısında matematiği kullanabilmesini sağladığını belirtmiştir. Adayların geliştirdikleri etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci merkezli yaklaşıma uygun, model oluşturmaya, modelleme süreçlerini belgelendirmeye, öğrencilerin oluşturdukları modellerin genellenebilirliğini değerlendirmeye yönlendirecek şekilde hazırlandıkları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının üç beceriye ilişkin geliştirdikleri etkinliklerin tamamına yakınının ölçme değerlendirme sürecinin kazanımlara uygun iyi hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Problem kurma becerisi, tahmin becerisi, matematiksel modelleme becerisi, beceri temelli matematiksel etkinlik geliştirme

Kaynakça

- Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). *Effective pedagogy in mathematics* (Vol. 19). France: International Academy of Education.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2021). *İlkokulda matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boyraz, D. S. (2017). *İlkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin tahmin becerilerinin incelenmesi: Uzunlukları ölçme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Boz-Yaman, B. & Bulut, S. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin tahmin hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 48-80.
- Colwill, I., & Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37(4), 411-425.

- Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 243-270.
- Eric, C. C. M., Dawn, N. K. E., Wanty, W., & Seto, C. (2012). Assessment of primary 5 students mathematical modelling competencies. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 35(2), 146-178.
- Jones, K., & Pepin, B. (2016). Research on mathematics teachers as partners in task design. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2-3), 105-121.
- Kar, T. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim için matematiksel bilginin problem kurma bağlamında incelenmesi: Kesirlerle toplama işlemi örneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (S. Turan, Çev.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Matematik dersi öğretim programı (5-8. sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8.sınıflar)*. Ankara.
- Özgen, K. & Alkan, H. (2014). Matematik öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1179-1201.
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-350.
- Watson, A. (2008). *Task transformation is the teacher's responsibility*. Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 1, 147-153). Morelia, Michoacán, Mexico.
- Yavuz-Mumcu, H. & Baki, A. (2017). Matematiği kullanma aktivitelerinde matematiksel modellemenin yorumlanması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 7-33.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul 1-4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Hilal Sezer
Anadolu Üniversitesi

H. Bahadır Yanık
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bir toplumda bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan ilerlemeler, o toplumun eğitim ve öğretim süreçlerinde yaşanan gelişmelere bağlıdır. Bu doğrultuda matematik alanında her geçen zamanda yeni uygulamalar yapılmaktadır. Diğer tüm disiplinlerde olduğu gibi matematik eğitiminde de istenen niteliklere ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesinde ve bu niteliklerin sürdürülebilmesinde eğitim programları en önemli göstergelerden biridir (Tan-Şişman & Akkaya, 2017). Bu öğretim programlarının etkili bir biçimde işe koşulmasında uygun öğretim ortamlarının ve bu öğretim ortamlarının ana unsurlarından olan öğretmenin, öğretim materyallerinin etkisi büyüktür.

Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri modeli bireylerin geometriyi nasıl algıladıklarını açıklayan bir modeldir (Duarte-Paksu, 2016). Model, öğrencilerin geometrik düşüncelerinin gelişimini birbiriyle hiyerarşik ilişkili beş düzey olarak tanımlamıştır. Modele göre öğrencilerin bir düzeyden diğerine geçişi yaş ve olgunlaşmadan ziyade yapılan öğretimin niteliğine bağlıdır. Bu geçiş sürecini kolaylaştıracak veya zorlaştıracak önemli etkenlerden biri de ders kitaplarıdır.

Modele göre öğrencilerin bir düzeyden diğerine geçişi yaş ve olgunlaşmadan ziyade yapılan öğretimin niteliğine bağlıdır. Ancak literatürde, sınıf seviyelerine göre öğrencilerin bulunması beklenen düzeyler tanımlanmıştır. Buna göre okul öncesi-ikinci sınıf öğrencilerinin görsel düzeyde, ikinci-beşinci sınıf öğrencilerinin betimsel düzeyde olması beklenir (Malloy, 2002'den akt. Osmanoğlu, 2019). Yine NCTM'e (2000) göre okul öncesi-ikinci sınıf öğrencilerinin görsel düzeyde ve ikinci düzey olan betimsel düzeye geçiş sürecinde olması, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin betimsel düzeyde ve üçüncü düzey olan basit çıkarım düzeyine geçiş aşamasında olması beklenmektedir (Akt: Osmanoğlu, 2019). Bu geçiş sürecini kolaylaştıracak veya zorlaştıracak önemli etkenlerden biri de ders kitaplarıdır.

Geometri öğrenimi ve öğretimi konusunda Van Hiele geometrik düşünme düzeylerini konu eden birçok çalışma bulunmaktadır (Usiskin, 1982; Senk, 1983; Burger & Shaughnessy, 1986; Clements & Battista, 1992; Bal, 2011; Fidan, 2009; Özcan, 2012; Altun, 2018). Yapılan çalışmaların çoğu ilköğretim öğrencilerinin, (Senk, 1983; Fidan, 2009; Özcan, 2012; Karapınar, 2017), ortaöğretim öğrencilerinin (Usiskin, 1982; Altun, 2018) ve öğretmen adaylarının (Bal, 2011; Osmanoğlu, 2019) geometrik düşünme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmaların birçoğunda öğrencilerin geometri başarıları ile geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ancak öğretim materyallerinin, öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine ne ölçüde katkısının olduğunun belirlenmesine yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Öğrencilerin geometri ders başarıları büyük ölçüde yapılan öğretimle şekillenmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecini planlamasında, derste kullanılacak etkinlikleri belirlemesinde en önemli kaynaklardan birinin ders kitapları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarının geometri başarısını belirlemede önemli etkenlerden biri olduğu görülebilir. Ders kitapları öğretimi planlama ve yürütme noktasında öğretmenler için bir yol haritası niteliğindedir. Dolayısıyla ders kitabında yer alan etkinliklerin bu gelişimi destekleyecek nitelikte olması ve her bir düzeyin başarıyla tamamlanabilmesi için yeterli sayıda ve çeşitte etkinliği içerisinde barındırması gerekmektedir. Bu husus, Türkiye'de kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin düzeyler arasındaki ilerlemesini ne ölçüde desteklediği sorusunu akla getirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 1-4. sınıf matematik ders kitabı geometri öğrenme alanında yer alan geometrik şekiller konusuna yönelik etkinliklerin, öğrencilerin van Hiele geometrik düşünme düzeylerindeki ilerlemeyi ne ölçüde desteklediğini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders kitabında yer alan etkinlikler van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin sırasına göre nasıl yapılandırılmıştır?
2. Ders kitabında yer alan etkinlikler van Hiele geometrik düşünme düzeylerine yönelik göstergeleri ne ölçüde içermektedir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı olarak MEB tarafından 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kullanımı sağlanan MEB yayınlarına ait 1-4. sınıf matematik ders kitapları kullanılmıştır. Çalışmanın amacı etkinlikleri van Hiele geometrik düşünme modeline göre değerlendirmek olduğundan ve model düzlem geometrisine yönelik olduğundan geometrik şekiller konusu analize dahil edilmiştir. Van Hiele modeli daha sonra geometrik dönüşümler, geometrik cisimler gibi farklı öğrenme alanlarına da yansıtılmıştır. Ancak farklı öğrenme alanları her bir düzeye yönelik öğrenci davranışı bakımından farklı göstergeler içerdiğinden bu çalışmada tek bir konuya odaklanılmıştır. Ders kitaplarında geometrik şekiller konusuna yönelik 1. sınıf düzeyinde 19 etkinlik, 2. sınıf düzeyinde 22 etkinlik, 3. sınıf düzeyinde 14 etkinlik ve 4. sınıf düzeyinde 20 etkinlik yer almaktadır. İlkokul 1-4.sınıf matematik ders kitaplarında yer alan geometrik şekiller konusuna yönelik etkinlikler literatürde van Hiele geometrik düşünme düzeyleri üzerine yapılmış çeşitli çalışmalarda saptanan, her bir düzeye yönelik öğrenci davranışları referans alınarak hazırlanmış gösterge tablosuna göre kodlanmıştır. Hazırlanan tabloda Düzey 0'a yönelik 7 ölçüt, Düzey 1'e yönelik 6 ölçüt, Düzey 2'ye yönelik 5 ölçüt, Düzey 3'e yönelik 2 ölçüt ve Düzey 4'e yönelik 2 ölçüt tanımlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doküman incelemesi sonucunda, 1.sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin %15,76'sı Düzey 0'a yönelik, %84,16'sı Düzey 1'e yöneliktir. 2.sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin %54,46'sı Düzey 0'a yönelik, %45,39'u Düzey 1'e yöneliktir. 3.sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin %21,4'ü Düzey 0'a yönelik, %78,4'ü Düzey 1'e yöneliktir. 4.sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin %15'i Düzey 0'a yönelik, %85'i Düzey 1'e yöneliktir. İlkokul matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin 3. ve 4. düzeye ait olması beklenmemekle birlikte hiçbir sınıf düzeyinde 2., 3., ve 4. düzeye yönelik etkinliğe rastlanmamıştır. 1. ve 2. sınıf düzeylerinde yer alan etkinlikler kıyaslandığında 1.sınıf ders kitabında Düzey 0'a yönelik etkinliklere daha az yer verildiği görülmüştür. Aynı zamanda 1.sınıfta Düzey 0'a yönelik yeterli sayıda ve çeşitte etkinliğe yer verilmeden Düzey 1'e yönelik etkinliklere geçildiği, dolayısıyla Düzey 0'da bulunan öğrenciler için Düzey 1'e geçişi kolaylaştıracak nitelikte etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. 1. ve 2. sınıf seviyelerinde düzeyler arasında sıçrama olduğu görülmüştür. Bulgulara göre ders kitaplarının van Hiele modelinin önerdiği ilerlemeyi yansıtmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Geometrik düşünme düzeyleri, ders kitabı, geometri

Kaynakça

- Altun, H. (2018). Lise öğrencilerinin geometri ders başarılarının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 157-168.
- Bal, A. P. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 97-115.
- Burger, W., & Shaughnessy, J. (1986). Characterizing the Van Hiele Levels of Development in Geometry. *Journal for Research of Mathematics Education*, 17(1), 31-48.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan.
- Duatepe-Paksu, A. (2016). Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri. Erhan Bingölbali, Selahattin Arslan, İsmail Özgür Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 265-274). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, Y. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve buluş yoluyla geometri öğretiminin öğrencilerin geometri düşüncelerine etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karapınar, F. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler konusundaki bilgilerinin van Hiele geometrik düşünme düzeyleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Osmanoğlu, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ve geometriye yönelik öğrenme eksiklikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 60-80.

- Özcan, B. N. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin geliştirilmesinde bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Senk, S. L. (1983). Proof-writing achievement and van Hiele levels among secondary geometry students. *Dissertation Abstract Index*, 44 (2).
- Tan-Şişman, G. & Akkaya, G. (2017). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 1-14.
- Usiskin, Z. (1982). Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry. (Final Report of The Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project) University of Chicago. (ERIC Document Reproduction, Service No. ED 220 288).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Biçimlendirici Değerlendirme Temelli Matematik Öğretimine Örnek Bir Uygulama*

Hilal Özcan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Aytaç Kurtuluş

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Matematiği yapabilen ve anlayan bireyler, gelecekte bu bilgilerini iş ve günlük yaşamlarında kullanabilecek fırsatlara sahip olurlar (Amankonah, 2013). Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin tespit edilmesindeki en önemli unsur ise değerlendirmedir. Yıllardır *değerlendirme* öğrenim sürecinin sonunda yapılan bir eylem olarak algılansa da günümüzde değerlendirmenin öğrenim süreci boyunca yapılması gerektiği fark edilmekte, öğrenimin en önemli taşı olarak görülmeye başlanmaktadır. Öğretimin başladığı esnada tüm öğrenciler aynı seviyede olsalar bile süreç içerisinde bireysel farklılıklardan dolayı öğrenciler farklı biliş düzeylerinde olacaklardır ki bu nedenle etkili öğretimde en önemli unsur değerlendirmedir (Kültür, 2021).

Türk eğitim sisteminde sonuç odaklı değerlendirmeden süreç odaklı değerlendirmeye geçiş yapılması gerektiği öngörüsünden hareketle, geleneksel ölçme değerlendirmenin yanında önce “alternatif” daha sonra “tamamlayıcı” olarak adlandırılan araç ve yöntemlerin kullanımına yer verilmiştir (MEB, 2020). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarını ne kadar yetkin kullandıkları ile ilgili ülkemizde yapılan birçok araştırmada ise; okul ve öğrencilerin maddi imkân yetersizlikleri, velilerin tutumu, müfredatın sınav odaklı olmasından dolayı sisteme uygunluk açısından geleneksel değerlendirmelerden olan yazılı ve sözlüye daha çok yer verilmesi (Kâhtalı ve Çelik, 2020), merkezi sınavların sonuç odaklı bir değerlendirme olmasından dolayı öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını uygulamakta zorluk yaşaması (Arseven, 2013; Karakuş ve Yeşilpınar, 2013), öğretmenler tarafından bilinmesine rağmen kullanılmaması (Karakuş, 2010) gibi bir çok olumsuz nedenin olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmalarda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının neler olduğunun, bu etkinliklerin nasıl uygulanabileceğinin öğretmenlere mesleki gelişim çalışmalarıyla gösterilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Arseven, 2013; Karakuş ve Yeşilpınar, 2013; Önel vd., 2020).

Uluslararası standartlarda yayınlanan değerlendirmenin, öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerinin yanında, nasıl muhakemede bulunduklarını, hangi düşünsel süreçleri benimsediklerinin de önemli olduğuna vurgu yapan [National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 1995] okul matematiği için değerlendirme standartları ortaya konmuştur (Van de Walle, Karp & Williams, 2019). Değerlendirme standartlarına göre öğrenci gelişimini izlemeyi, öğretim için kararlar almayı, öğrenci başarısını değerlendirmeyi ve programları değerlendirmeyi amaçlayan dört özel amaç belirlenmiştir. Bu amaçlarla belirlenen değerlendirmeler amacına göre incelendiğinde; *tanıma (diagnostic)* ve *yerleştirme* amacıyla, *düzye belirleme (summative)* amacıyla ve *biçimlendirme (formative)* amacıyla olmak üzere üçe ayrılmaktadır (MEB, 2020). Çalışmaya konu olan biçimlendirici değerlendirme; öğretimi desteklemek amacıyla öğretim sürecinin her aşamasında yapılan, oturma düzeninden grup çalışmalarına, ek çalışma kâğıtlarına, etkinliklere kadar öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020).

Biçimlendirme amacıyla yapılan değerlendirmenin temelinde iki eylem vardır; birincisi öğrenenin istenen hedef ile kendi amacı arasındaki boşluğu anlaması, ikincisi öğrenenin istenilen hedefe ulaşmak için bu boşluğu kapatmak adına yaptığı eylemdir (Black & Wiliam, 1998). Biçimlendirici değerlendirmenin temelindeki bu iki eylem gerçekleştirildiğinde başarılı bir öğrenme gerçekleşmiş olur. Birçok Avrupa ülkesinde biçimlendirici değerlendirme, eğitimde kaliteyi yakalamak adına önemli strateji olarak görülmekte ve öğretmenlere yol gösterici olması adına kılavuz kitaplar geliştirilmektedir (Ozan, 2017). Ülkemizde de 2020 yılında UNICEF ile Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün hazırlamış olduğu “*Matematik Dersi Öğretmen Rehber Kitapçığı*” biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri üzerinde durmakta ve uygulama durumları adına öğretmenlere kılavuz niteliği taşımaktadır. Bu kılavuzdan hareketle matematik öğretiminde başarıyı arttırmak adına, biçimlendirici değerlendirmenin uygulanabilirliğinin gösterilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiğinin önemi ortaya çıkmıştır.

Ulusal ve uluslararası yapılan sınavlara baktığımızda diğer derslere göre öğrencilerin en başarısız olduğu ders matematik olarak görülmektedir. Liselere geçiş sınavı (LGS) 2022 raporuna göre öğrencilerin diğer derslere göre matematik alt testindeki 4,74 ortalama ile en düşük ders olması (MEB, 2022a), aynı zamanda 2018 PISA raporuna göre Türkiye’nin geçmiş yıllara göre matematik başarısında artış göstermiş olsa da sıralamada 79 ülke arasından 42.sırada yer alması (MEB, 2022b) ulusal ve uluslararası ölçekte matematik başarısını arttırmak adına çalışmalar yapılması gerektiğini açıklamaktadır. Matematik dersindeki bu başarı düşüklüğünü ve ülkemizde başlatılan matematik seferberliğini göz önüne alırsak, matematik öğretiminde başarıyı arttırmada farklı metotların

kullanılması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Araştırmanın genel amacı, biçimlendirici değerlendirme bağlamında gerçekleştirilen değerlendirme araçları aracılığıyla öğrencilerin matematik başarılarının geliştirilmesidir. Araştırmada, bu amaçla biçimlendirici değerlendirme temelli matematik öğretime örnek bir uygulama sunulmaktadır.

Yöntem

Biçimlendirici değerlendirme temelli matematik öğretiminin zenginleştirilmesine, dolayısıyla öğrencilerin matematik başarılarının geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma araştırmacının görev yaptığı bir devlet ortaokulunda dersine girdiği, 17 kız 17 erkek öğrenci olmak üzere 34 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmada biçimlendirici değerlendirme araçları kullanılarak gerçekleştirilen üç haftalık matematik öğretiminde, öğrencilerin çember ve daire konusundaki başarıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla süreç boyunca gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırma süreci boyunca biçimlendirici değerlendirme araçları da veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Nitel olarak elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada da kullanılan biçimlendirici değerlendirme araçları ile öğrencilerin çember ve daire konusunda başarısına katkı sağlayan temalar belirlenmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmış, sınıflandırılmış ve ilgili temalar altında sunulmuştur.

Araştırmanın uygulama süreci;

1. *Eylem planı olarak*; öğrencilerin çember ve daire konusunda bilgilerini ölçmek amacıyla hazırbulunuşluk testi uygulanması planlanmıştır. Öğrencilerin bu test sonucunda çember ve daire konusunda yeterli seviyede olmadıkları görülmüştür.

2. *Eylem planı olarak*; değerlendirme ekibinde olan zümre öğretmenler ve uzman görüşünün de önerisi ile araştırmanın bir haftası altıncı sınıf kazanımlarına ayrılmıştır. Birinci hafta çember çizerek merkezini, yarıçapını, çapını tanıma, bir çemberin uzunluğunun çapına oranının sabit bir değer olduğunu keşfetme, çapı veya yarıçapı verilen bir çemberin uzunluğunu hesaplama kazanımları, çalışma kağıtları, grup çalışması, grup çalışması kontrol listesi, etkinlik, ev ödevleri, hızlı değerlendirme (Plickers), performansa dayalı değerlendirme [Wordwall, EBA], bilgi kartı, hızlı teknikler (Başparmak aşağı-başparmak yukarı, Kırmızı-yeşil kart), akran değerlendirme, e-portfolio biçimlendirici değerlendirme araçları kullanılarak verilmiştir.

3. *Eylem planı olarak*; değerlendirme ekibinin de görüşleri ile birlikte merkez açısı, gördüğü yayları ve açı ölçüleri arasındaki ilişkiyi belirleme, çemberin ve çember parçasının uzunluğunu hesaplama kazanımlarının verilmesi için biçimlendirici değerlendirme araçları olarak; Öz değerlendirme, grup çalışması, ev ödevleri, hızlı değerlendirme (Plickers), hızlı teknikler (Başparmak aşağı- başparmak yukarı, Kırmızı-yeşil kart, Soru kutusu), performansa dayalı değerlendirmeler ve ödevler (EBA, Wordwall), akran değerlendirme, etkinlik, eksiği olan belirli kişilere göre ayrı ev ödevleri, e-portfolio kullanılmıştır. Sürekli öğrenciler değerlendirilerek eylem planları revize edilmiştir.

4. *Eylem planı olarak*; daire ve daire diliminin alanını hesaplama kazanımına yönelik değerlendirme ekibinin görüşleri ile birlikte ders planı hazırlanmış ve performansa dayalı değerlendirmeler ve ödevler (Wordwall, EBA), etkinlik (EBA, Beceri temelli soru çalışması-pizza dilimleri), çalışma kağıtları, ev ödevleri, e-portfolio, problem çözme analitik dereceli puanlama anahtarı, grup çalışması, çıkış kartı, hızlı teknikler kullanılmıştır. Biçimlendirici değerlendirme araçları kullanılarak öğrenciler sürekli değerlendirilerek planlar revize edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik öğretiminde yedinci sınıflarda çember ve daire konusunda biçimlendirici değerlendirme temelli uygulama sürecinin öğrencilerdeki başarıyı nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmada; Çember çizerek merkezini, yarıçapını ve çapını tanıma, Bir çemberin uzunluğunun çapına oranının sabit bir değer olduğunu keşfetme, Çapı veya yarıçapı verilen bir çemberin uzunluğunu hesaplama, Merkez açısı, gördüğü yayları ve açı ölçüleri arasındaki ilişkiyi belirleme, Çemberin ve çember parçasının uzunluğunu hesaplama, Daire ve daire diliminin alanını hesaplama temaları belirlenmiştir. Bu temalara göre öğrencilerin başarıları gözlemlenmiştir. Uygulamada kullanılan biçimlendirici değerlendirme araçları öğrencilerdeki eksikleri o an görmeyi sağlamış, öğrencinin eksiğine yönelik planlamaların yapılmasına ön ayak olmuştur. Böylelikle öğrenciler kendi başarılarını anlık tadararak hem motivasyonlarını arttırmış, hem de derse yönelik artan ilgi ders başarısının artmasını sağlamıştır. Aslında araştırma, burada olduğu gibi kalabalık sınıflarda biçimlendirici değerlendirme araçlarının

kullanılabileceğini de göstermiştir. Ayrıca araştırmacı gözlemlerine göre; öğretmenin öğrenci hakkında daha hızlı bilgi edinmesini sağlayan uygun biçimlendirici değerlendirme araçlarının öğrencinin kendi başarısını görmesine, başarı yönündeki verimliliğin artmasına imkan tanıdığı söylenebilir. Uluslararası kullanımı yaygın olan biçimlendirici değerlendirme temelli matematik öğretiminin Türkiye’de tüm okullarda yaygınlaştırılması için gerekli öğretmen eğitimlerinin verilmesi, uygulamanın takibinin yapılması ve matematik seferberliğinde öne çıkan bir konu haline getirilmesi önerilmektedir.

* Bu çalışma, Prof. Dr. Aytaç KURTULUŞ danışmanlığında Hilal ÖZCAN’ ın yayınlanmamış yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, biçimlendirici değerlendirme, matematik başarısı, çember ve daire

Kaynakça

- Amankonah, F. O. (2013). *K-8 teachers' self-efficacy beliefs for teaching mathematics* (Order No. 3608683). Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada, Reno. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1496775105). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1496775105?accountid=15725>
- Arseven, Z. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin 2005 ilköğretim matematik programında yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımları uygulayabilme yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Kahtalı, B. D. ve Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe öğretim programı’nda ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karakuş, M., & Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 35-54.
- Kültür, Y.Z. (2021). *Biçimlendirici değerlendirmenin ortaöğretim öğrencilerinin matematik ders başarısına ve tutumlarına etkisi*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- MEB, (2020). *Okul ve sınıf tabanlı değerlendirmeye dayalı öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi matematik dersi öğretmen rehber kitapçığı*. Ankara
- MEB (2022a). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. 03.09.2022 tarihinde https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2022b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. 03.09.2022 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden alınmıştır.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). *Assessment standards for school mathematics*. Reston, Va.: NCTM, 1995.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Önel, F., Dalkılıç, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T., & Birel, G. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1448-1459.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. W., & Durmuş, S. (Ed). (2019). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları

2. Sınıf Matematik Programındaki 'Zaman Ölçme' Konusunun Programlı Öğretim Basamakları ile Öğretimi Uygulaması

Esin Acar

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Beray Bıyıklı

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Davranışçı kuramın temsilcilerinden biri olan Skinner'ın öncülüğünü yaptığı programlı öğretim, günümüz eğitim sisteminde BİT uygulamaları adıyla da anılan bu sistem bireylerin koşullanmasına dayanan bir yöntemdir (Sözen, 2010; 40). 1954'de Skinner'ın oluşturduğu programlı öğretimin ilk uygulama alanı esasen II. Dünya Savaşı'na dayanmaktadır. II. Dünya Savaşı'nda Amerikan ordusunun savaşta hayvanları da kullanmak istemesi üzerine programlı öğretim ilkelerine dayanan bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Hayvanların hata yapamayacak düzeyde eğitim almalarını istemeleri üzerine anında dönüt ve pekiştirme gibi ilkeler kullanılarak bu öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim neticesinde de programlı öğretimin 'Etkin Katılım; Küçük Adımlar; Bireysel Hız; Anında Dönüt ve Başarı' olarak isimlendirilen kendine has ilkeleri ortaya çıkmıştır.

Programlı öğretim yöntemi ile ilgili literatür incelendiğinde 90'lı yıllarda ve 2000'li yılların başında konu ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Çalışmalar incelendiğinde, genellikle bir dersi kapsayan ve programlı öğretimin bir derse uyarlanışının etkisinin incelendiği deneysel çalışmalara yoğunlaşıldığı görülmüştür. Örneğin; Arslan'ın (1994) matematik alanında yaptığı çalışmada 24 kişiden oluşan 5. Sınıf öğrencileri ile deney ve kontrol grupları olmak üzere iki gruptan oluşan deneysel desenli bir çalışması mevcuttur. Bu çalışmanın bulgularına göre programlı öğretim ile işlenen matematik dersinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 1994; 65).

Programlı öğretime yönelik çalışmaların sosyal bilgiler (Çatalbaş, 1999), Türkçe öğretimi (Eroğlu, 2014), ve coğrafya öğretimi (Özden, 2014) gibi alanlarda yapıldığı görülmektedir. Fen bilgisi öğretiminde ise programlı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi incelenmiştir (Yılmazlar, Çorapçıl & Toplu, 2014). Matematik öğretiminde programlı öğretim yönteminin etkililiğini kapsamlı bir şekilde incelendiği (Arslan, 2014) bu tez çalışmalarının hepsinin 2014 yılında yapılmış olması ülkemizde bu konunun son zamanlarda gündeme geldiğini göstermektedir.

Bu çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak 'programlı öğretim sürecinde kullanılan materyallerin ' araştırmacı tarafından hazırlandığı, 2. sınıf 'Zaman Ölçme' konusunun öğretiminde kullanıldığı ve uygulama sonuçlarının detaylı incelendiği bir çalışma olmuştur. Bu doğrultuda, programlı öğretim yönteminin 2. sınıf 'Zaman Ölçme' konusunun öğretimindeki etkisi belirlenmiştir. Konu kapsamında öğrencilerin matematik defterleri ile sınıfta yaptıkları uygulamalar da detaylı olarak incelenmiştir.

Yöntem

Katılımcılar: Araştırmaya dahil olan katılımcılar Aydın ilinin Koçarlı ilçesine bağlı Yeniköy Mahallesi'nde yer alan Yeniköy İlkokulu'ndaki 2. sınıf öğrencileridir. 2. sınıf düzeyinde 19 öğrencinin bulunduğu Yeniköy İlkokulu'nda 4 öğrenci özel durumu sebebiyle katılım sağlamadı. 4 öğrencide araştırmaya gönüllü olarak dahil olmak istemedikleri için 11 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilerin isimlerinin gizli tutulması için her öğrenciye belirli isimler (O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O11) verilmiştir.

Verilerin Toplama ve Analiz: *Veri Toplama.* Programlı öğretimde 2. sınıf zaman ölçme konusuna etkisinin araştırılmak istendiği bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır.

Uygulamaya başlanmadan önce 2 ders saati boyunca öğrenciler gözlemlenmiştir. Bu gözlemler neticesinde öğrencilerin araştırmacıya karşı aşinalıklarının gelişmesi amaçlanmıştır. Ardından 2. sınıf matematik kitabı, sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları testler, internet üzerinde yer alan programlı öğretim testlerinden yararlanılarak 20 sorudan oluşan bir ön test uygulanmıştır. Bu ön test için 2 sınıf öğretmenin görüşleri alınmış ve görüşler sonucunda ön test içeriğinde değişikliğe uğrayacak bir madde olmadığı belirlenmiştir. 11 öğrenciye aynı anda uygulanan ön test sonucunda puanlar hesaplanmıştır.

Ön testin yapılmasından bir gün sonra içerik değerlendirme testi uygulanmaya başlanmıştır. 11 öğrencinin katılımıyla yaklaşık 11 saat süren bir veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir.

Bu aşama esnasında programlı öğretim materyali ile kullanılabilecek 35 soruluk içerik değerlendirme testi hazırlanmıştır. Testin başlangıcında öğrenciler isim ve öğrenci numarası ile kayıt olduktan sonra zaman ölçme konusu ile ilgili hazır olarak alınan 1'49 sn süreli video izletilmiştir.

Çalışmanın son aşamasında öğrencilere 20 sorudan oluşan bir son test uygulanmıştır.

Gözlem aşamasında her bir öğrenci bilgisayar aracılığı ile programlı öğretim materyalindeki soruları çözmüş ve araştırmacı süreci gözleyerek notlar tutmuştur.

Doküman inceleme işlemi kapsamında öğrencilerin matematik defterlerinde zaman ölçme konusuna ilişkin notları, sınıf içerisinde yaptıkları etkinlikler ve bu konuyla ilgili soru çözümleri incelenmiştir.

Veri Analizi. Programlı öğretim uygulaması esnasında farklı tekniklerle toplanan verilerden bir kısmını oluşturan gözlem notları analiz edilirken betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz esnasında *öğrencilerin problemleri çözerken başvurdukları çözüm yolları ve programlı öğretime yönelik tutumu gösteren* kategoriler belirlenmiştir.

Doküman inceleme ile elde edilen defter notları ile öğrencilerin ön test ve son test puanlarını yorumlamak için kullanılmıştır. Ön test ve son test puanları öğrencilerin testlerden yaptıkları doğru ve yanlış sayılarına göre hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Programlı öğretim sürecinde kullanılan materyallerin ' araştırmacı tarafından hazırlandığı, 2. sınıf 'Zaman Ölçme' konusunun öğretiminde kullanıldığı ve uygulama sonuçlarının detaylı incelendiği çalışmada programlı öğretimin uygulamasını öğrenciler açısından daha net anlamamızı sağlayacak bazı bulgular elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular neticesinde 11 öğrenciden oluşan katılımcıların 5'inde sontest puanları öntest puanlarına göre yükselmiş, 2 öğrencinin sontest puanı öntest puanı ile aynı düzeyde kalmış, 4 öğrencinin de sontest puanları ön test puanlarına göre düşmüştür. Buna göre öğrencilerin yarısından çoğunun programlı öğretimde uyguladıkları testler öntest ve sontest puanları arasında etki yaratmamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen kodlara bakıldığında programlı öğretime karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerden sadece iki tanesinin sontest puanı öntest puanına göre yükselme göstermektedir. Problem çözerken başvurdukları yol adlı kategori neticesinde de parmak hesabı kullanan öğrencilerin çoğunun sontest puanları öntest puanlarına göre daha düşük çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Programlı öğretim; zaman ölçme; 2. sınıf matematik öğretimi

Kaynakça

- Arslan, N. E. (1994). *Matematik öğretiminde programlı öğretim yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aygören, F. (2018). *Eğitim bilimleri* (Birinci baskı). Ankara: Teminat Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (Yirmi altıncı baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, F., ve Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay Zekanın Tarih İçindeki Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 947-966.
- Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(1), 112-125.
- Sözen, K. (2010). *Sorgulayıcı öğrenme ve programlı öğretim yöntemlerine göre işlenen biyoloji laboratuvarı uygulamalarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: "Yükseköğretimde yapay zekâ". *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2346-2370.
- Uz, Ö. (2009). *Programlı öğretim ile işbirlikli öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve fen tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Yılmazlar, M., Çorapçıgil, A., ve Toplu, B. (2014). Fen bilgisi öğretiminde programlı öğretimin öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 45-67.
- Hızal, A. (1977). Programlı öğretim yönteminin etkenliği ile ilgili uygulamalı bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*. 13 Haziran 2022 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5644> adresinden alınmıştır.

Matematik Öğretmenlerinin Fark Etme Düzey Değişiminin İncelenmesi

Burcu Kuşakçı Konuş

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Arzu Aydoğan Yenmez

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitiminde öğrencilere temel kavram ve becerileri kazandırmanın yanında öğrencilere düşünmeyi öğretmenin önemsendiği bir öğrenme anlayışı benimsenmiştir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Ortaokul Matematik Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın genel amaçlarında matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilen ve etkin bir şekilde kullanabilen, matematiksel kavramları anlayabilen, bu kavramları günlük hayatına transfer edebilen, problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilen, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilen, matematiksel dili ve terminolojiyi doğru bir şekilde kullanarak düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklayan, matematiğin anlam ve dilini kullanarak günlük yaşama transfer edebilen, üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirerek kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilen, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen, matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirebilen, sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilen, araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilen öğrenciler yetiştirmek yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu becerilerin kazanılması matematiksel modelleme yapabilmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle matematiksel modelleme dünya çapında matematik eğitimin önemli bir parçasıdır (Alwast ve Vorhölter, 2021). Matematik eğitiminin genel amaçları arasında yer alan gerçek hayatta matematiği kullanabilme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi sürecinde matematiksel modelleme kavramı önem kazanmıştır. Öğrencilerin modelleme becerisini kazanması için en önemli nokta öğretmenlerin matematiksel modelleme etkinlikleriyle modelleme deneyimini sınıfta yaşatmalarıdır. Bu etkinliklerin uygulama esnasında öğretmenin sınıfında olup biten olayların farkında olması ve bu durumları yorumlaması gerekmektedir (Berliner, 2001; Frederiksen, 1992; Şimşek, 2019). Günümüzde yenilenen eğitim anlayışıyla beraber öğretmen bilgiyi sadece sunmayı, öğrencilerin nasıl düşündüğü, neleri bilmesi gerektiği, güçlük yaşadığı durumları, nerede ve nasıl yanılıya düştüğü hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Gürsoy, 2019). Bu nedenle etkili bir öğretim olması için öğretmenin öğrenci düşüncelerine dikkat etmesi ve önem vermesi gerekmektedir (Sowder, 2007). Öğrencilerin gelişmesi ve modelleme sürecinin daha anlamlı hale gelmesinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli hususların başında fark etme gelmektedir. Fark etme, günlük yaşamda karşılaşılan durumları gözlemlene, ayırt etme ve anlamlandırma olarak ifade edilmektedir. Öğretmenin ders esnasında gözden kaçırdığı ve yakaladığı tüm durumları göz önüne alarak, sınıfta neye, kime, ne zaman, nerede, neden ve nasıl dikkat ettiğine odaklanması fark etmedir. Bu çalışmanın amacı, modelleme sürecinde matematik öğretmenlerinin fark etme düzey değişiminin incelenmesidir.

Yöntem

Bu doğrultuda matematiksel modelleme soruları öğrencilerin seviyelerine uygun biçimde matematik öğretmenleri tarafından ders sürecinde öğrencilere uygulanmıştır. Süreç, öğretmenin fark etme beceri düzeyini açığa çıkaracak matematiksel modelleme etkinliği uygulama adımlarına uygun biçimde yürütülmüş ve tüm adımlar video ile kayıt altına alınmıştır. Çalışmada geniş, kapsamlı ve derinlemesine veri elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, modelleme etkinlikleri, grup etkinliklerinin çözümleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem notları, bireysel çalışma formu, ders video ve ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde matematiksel modelleme etkinliklerinin uygulama sürecinde matematik öğretmenlerinin fark etme becerisi incelenirken Estapa ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen çerçeve kullanılırken; öğretmenlerin fark etme beceri düzeylerinin hangi düzeyde olduğu belirlenirken Van Es'in (2011) geliştirdiği çerçeve kullanılmıştır. Van Es (2011) fark etmeyi öğretmenler ne fark eder ve öğretmenler nasıl fark eder olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Ardından öğretmenler ne fark etti ve nasıl fark etti kategorilerini dört düzeyde incelemiştir. Van Es' in (2011) fark etme becerisi için belirlediği dört düzey; Düzey 1 (Baseline), Düzey 2 (Mixed), Düzey 3 (Focused) ve Düzey 4 (Extended) olarak ifade edilmiştir. Van Es (2011) bu düzeyleri öğretmenlerin kimi, neyi ve nasıl fark ettiklerini belirlemek için tanımlamıştır. Çerçevede öğretmenler ne fark eder olarak verilen ilk boyutta, modelleme etkinliği sürecinde öğretmenin kimi fark ettiğini ve konuyu kapsamaktadır. Özne bileşeni öğretmenin fark ettiği öznenin tüm sınıf, bir grup öğrenci ya da öğrenci kategorilerinden hangisini fark ettiği ile ilgilidir. Konu bileşeni ise davranış, matematiksel düşünme, grup çalışmaları, pedagojik stratejiler veya sınıf ortamı gibi odaklanılan

durumları ifade etmektedir. Çerçeve verilen ikinci boyutta öğretmenlerin fark ettiği durumları nasıl analiz ettiği, durumlar karşısında analitik tutumları ve fark ettiği durumların detay düzeyini kapsamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma ortaokul matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada edinilen tüm bulgulara ayrıntılı olarak temalar halinde yer verilmiştir. Bu temalar “Öğretmen kimi fark etti?”, “Öğretmen neyi fark etti?”, “Öğretmen nasıl fark etti?”, olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Öğretmenlerin modelleme etkinlikleri uygulama esnasında, fark etme düzeylerinin 10 hafta boyunca nasıl değiştiği incelenerek haftalık tablolarla ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda veriler incelendiğinde öğretmenlerin fark etme beceri düzeylerinde artış gözlenmiştir. Fark etme becerisi gelişen öğretmenler araştırma sona erdikten sonra da öğrencilere matematiksel modelleme etkinlikleri uygulatacaklarını ve böylelikle öğrencilerin yorum yaparak matematiksel düşüncelerinin gelişimine katkı sağlayacaklarını, aynı zamanda matematiksel modelleme etkinliklerinde öğrencilerin grup çalışmalarıyla derste daha aktif katılım göstereceklerini, derste yapılan modelleme etkinliğiyle günlük yaşamın yansımalarını ders ile bütünleştirerek öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonunda fark etme becerisi gelişen ve bu çalışmanın öğretim sürecine olan katkılarını 10 haftalık uygulama boyunca fark eden öğretmenler, öğretim süreçlerinin devamında da araştırma sürecinde öğrendiklerinden faydalanarak öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark edeceğini ve ona göre süreci yönlendireceğini ifade etmişlerdir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin modelleme sürecinde fark etme düzeyi bağlamındaki gelişiminin sağlandığı bu çalışmadan elde edilen verilere göre geliştirilen öneriler gelecekte yapılacak çalışmalar için öngörü niteliğinde olacağı düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fark etme, matematiksel model, matematiksel modelleme, matematiksel modelleme etkinlikleri

Kaynakça

- Alwast, A., & Vorhölter, K. (2021). Measuring pre-service teachers’ noticing competencies within a mathematical modeling context—an analysis of an instrument. *Educational Studies in Mathematics*, 1-23.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Estapa, A. T., Amador, J., Kosko, K. W., Weston, T., de Araujo, Z., & Aming-Attai, R. (2018). Preservice teachers’ articulated noticing through pedagogies of practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(4), 387-415.
- Frederiksen, R. J. (1992). Learning to “see”: scoring video portfolios or “beyond the hunter-gatherer in performance assessment. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Gürsoy, P. (2019). *Bir matematik öğretmenin cebir öğretim sürecinden yansımalar: fark etme becerisi* (Master's thesis), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Sowder, J. T. (2007). The mathematical education and development of teachers. In F.K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* 1(157-223). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Şimşek, M. G. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin kavram yanılgıları ve öğrenci zorlukları esas alınarak oluşturulan limit dersi videoları kullanılarak incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers’ eyes* (pp. 134–151). New York: Routledge.

Geogebra Kullanımının Öğrencilerin Matematiksel Dil Gelişimlerine Etkisi

Nimet Barçın

MEB

Arzu Aydoğan Yenmez

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Matematiksel dil, ilk olarak matematiksel düşüncelerin tanımlanması, karşılaştırılması ve düzgün bir şekilde ifade edilmesi için gerekli bir yapı olarak tanımlanmıştır (Ernest, 1999). Matematik ile dil arasındaki ilişkinin, matematiğin soyut kavramlar, ilişkiler ve olaylar ile ilgili yorum yapabilmek, modelleyebilmek için toplum tarafından oluşturulduğu söylenmektedir. Araştırmalar matematiksel dilin, öğrencilerin matematik öğrenimini desteklemek için önemli olduğunu göstermektedir (Erath, Ingram, Moschkovich ve Prediger, 2021). Matematiksel dili etkin kullanabilmek, matematiksel bir kavram kullanılırken, matematiksel sembollerin ve matematiksel dilin alt boyutlarının doğru kullanılmasıdır. Matematiksel dili etkin kullanan öğrenciler; semboller, sözel ifadeler ve grafikler arasında doğru geçiş yapabilmektedir (Çakmak, 2013). Matematiksel dilin etkin kullanımı, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin gelişimi için önemlidir (Toptaş, 2015). Dünya genelinde de matematik müfredatlarında matematiksel dil gelişimine önem atfedilmektedir (Barwell, 2018). Matematiksel dil sayesinde iletişim kurulur; böylece öğrenciler matematik ile ilgili olan düşünceleri ifade edilebilir ve düşüncelerin diğer insanlar tarafından anlaşılması için görünürlüğü sağlanabilir. Kavramların öğretimi boyunca matematiksel dil ile iletişim becerisi de gelişir. Bu süreç, düşüncelerin açıkça ifadesi, diğer bireylerin bu ifadeleri anlamlandırabilmeleri, matematik dilini doğru ve etkili kullanmalarını içermektedir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Matematiksel dili kullanma becerisi; düşünmek, bağlantılar oluşturmak, matematiksel çıkarım yaparak karar verebilmek için gerekli olan karmaşık bir beceridir. Matematiksel dile hâkim olunmaması halinde matematiksel kavramların anlamlandırılması, matematik ile ilgili yorum ve çözüm üretilmesi mümkün olmaz (Umay, 2002). Matematik eğitiminde matematiksel dilin rolü ile ilk açıklamalar, Brune'nin (1953) çalışmasında yer almaktadır. Literatürde dilin matematik eğitimindeki rolü ve etkisi ile ilgili farklı araştırmalar ve kaynaklar bulunmaktadır (Pimm, 2019). Yapılan çalışmaların yazılı sembolik yapıların dili (Pimm, Keynes; 1994); matematikte yazma; matematik öğretiminde ve öğreniminde çok dillilik; matematik öğreniminde dil ve değerlendirme; matematik sınıflarında iletişim gibi farklı alt başlıklarda olduğu görülmektedir (Ellerton ve Clarkson, 1996). Ayrıca, matematik öğretiminde dilin ve iletişimin rolü NCTM ve Türkiye'deki matematik ders programının (MEB, 2018) temel başlıkları arasında da yer almaktadır. Matematik öğrenimini destekleyen diğer bir öge ise teknolojidir. Teknolojinin eğitime entegre edilmesi ile öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerilerine katkı sağlanmaktadır. GeoGebra, matematik öğretimi için tasarlanmış dinamik geometri yazılımıdır. Özellikle geometri ve cebir ile ilgili kazanımların öğretimi için uygun öğrenme ortamları sağlamaktadır. Bu araştırmanın amacı fonksiyonlar konusunun öğretiminde GeoGebra kullanımının öğrencilerin matematiksel dil gelişimlerine etkisini incelemektir.

Yöntem

Çalışmanın uygulama sürecinde fonksiyonlar konusunun kazanımlarına uygun Geogebra destekli çalışma yapıları hazırlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin matematiksel dil yapıları incelenmiştir. Alanyazından yola çıkılarak matematiksel dile ait 4 alt boyut oluşturulmuştur. Bunlar; 1. Günlük dil, 2. Sembolik dil 3. Görsel dil, 4. Günlük hayat durumu içeren problem oluşturma boyutlarıdır. Çalışmada matematiksel dilin alt boyutları ve alt boyutlar arasında geçiş yapılırken matematiksel dil yapılarının nasıl şekillendiğine odaklanılmıştır. Bu araştırma eylem araştırması yöntemi ile desenlenmiştir. Eylem araştırması; öğretimin kalitesini artırmayı, verimli bir öğrenme ortamı sağlamayı hedefler (Johnson, 2014). Eylem araştırmasına katılanlar, uygulamalarını inceleme fırsatına sahip olmaktadır (Ferrance, 2000). Eylem araştırması; öğretmen araştırması olarak da adlandırılmaktadır. Araştırmacı, çıktılarını ilk olarak gören olmak için aynı zamanda uygulayıcıdır. Eylem araştırmaları; değişimin planlandığı, uygulandığı ve uygulama sonuçlarının analiz edilerek planın yapılandırılarak uygulamanın tekrarlandığı döngüsel yapıdadır. Eylem araştırması, süreçte meydana gelen aksaklıkların gösterilmesi, var olan sonuçları analiz edebilmek ve düzeltme amacı ile uzun süreli veri toplamayı ve bunları analiz etmeyi gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Eylem araştırmasının esas amacı uygulamayı iyileştirmektir. Eylem araştırması uygulamayı yapanların, araştırmaya doğrudan katılımını sağlar. Bu sayede ilk elden öğrenmeyi ve öğrenilenleri gönüllü olarak uygulamaya olanak verir. Araştırma, hali hazırda var olan sorunları çözme amaçlamaktadır. Eylem araştırmasını diğer sosyal araştırmalardan ayıran bu yönler, 10. Sınıf öğrencilerinin matematiksel dil gelişimlerinin incelendiği araştırmada ders işlenişindeki aksakları görüp revize etmek için en uygun yöntem olmuştur. Öğrencilerin matematiksel dil gelişimlerinin incelenebilmesi için onların zihinlerindeki matematiksel yapıları gerek yazılı gerekse sözlü olarak rahatça yansıtabilmeleri gerekir. Bu amaca uygun olacak

şeklide sınıftaki verimliliği artıran, mesleki gelişime katkı sağlayan, döngüsel yapıda olan eylem araştırması tercih edilmiştir. Araştırma grubunu, bir devlet lisesinde 10. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından, araştırmacı günlüğünden, katılımcı günlüğünden, video kayıtlarından ve matematiksel dil testinden yararlanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların matematiksel dilin alt boyutlarında geçiş yapma becerilerinde ilerleme gözlenmiştir. Fonksiyonlar konusunda GeoGebra ile işlenen dersler esnasında katılımcılara matematiksel dilin tüm alt boyutlarını kullanmalarını sağlayacak şekilde sorular sorulmuştur. Ancak katılımcılar sorulara öncelikle sözel dilin alt boyutları ile cevap verme eğiliminde olmuşlardır. Katılımcılar haftalar ilerledikçe görsel dil ve sembolik dili de kullansalar da ilk haftalarda kendilerini en rahat biçimde sözel dil kullanarak ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın 6 haftalık sürecinde, katılımcıların cevap vermekte en zorlandığı alt boyut sembolik dil olmuştur. Katılımcılar verilen bir ifadeyi sembolik olarak ifade edilmesi istendiğinde katılımcılar cevap vermek istememişlerdir. İlerleyen haftalarda daha çok cevap verebilseler de, ilk eğilimleri sözel dil kullanarak cevap vermek olmuştur. Katılımcıların görsel dil yapıları grafik oluşturma ve grafik yorumlama olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir. Katılımcılar grafik yorumlamakta zorlanmışlardır, verilen grafikte değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek yerine grafiği bir şekil gibi görmüşlerdir. Araştırmanın günlük hayat durumuna ilişkin problem kurma becerilerinin incelendiği alt boyutta katılımcıların problem kurma becerileri; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problemler olarak üç alt boyutta incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların matematiksel dil üzerine yapılacak çalışmalara ve fonksiyonlar konusunun öğretiminde eğitimciler katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel dil, geogebra, fonksiyonlar, eylem araştırması

Kaynakça

- Barwell, R. (2018). From language as a resource to sources of meaning in multilingual mathematics classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior*, 50, 155-168.
- Brune, I. H. (1953). Language in mathematics. *The learning of mathematics: Its theory and practice*, 156-191.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-358.
- Çakmak, Z. (2013). *Sekinci sınıf öğrencilerinin istatistik konusundaki matematiksel dil becerilerine ilişkin değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Ellerton, N. F., & Clarkson, P. C. (1996). Language factors in mathematics teaching and learning. In *International handbook of mathematics education* (pp. 987-1033). Springer.
- Erath, K., Ingram, J., Moschkovich, J., and Prediger, S. (2021). Designing and enacting instruction that enhances language for mathematics learning: A review of the state of development and research. *ZDM–Mathematics Education*, 53(2), 245-262.
- Ernest, P. (1999). Forms of knowledge in mathematics and mathematics education: Philosophical and rhetorical perspectives. In *Forms of mathematical knowledge* (pp. 67-83). Springer, Dordrecht.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ö. Önay, Çev.). Ankara: Anı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Toptaş, V. (2015). Matematiksel dile genel bir bakış. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(1), 18-22.

- Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 275-281.
- Pimm, D. (2019). *Routledge Revivals: Speaking Mathematically (1987): Communication in Mathematics Classrooms*. Routledge.
- Pimm, D., & Keynes, M. (1994). Mathematics classroom language: Form, function and force. *Didactics of mathematics as a scientific discipline*, 159-169.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zeybek, Z., ve Elif, A. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel ifade becerilerinin İncelenmesinde yazma aktiviteleri: öğrenci günlükleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), 476-512.

Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Bilge Peker

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Sema Acar

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz toplumunda eğitim oldukça önemli bir yere sahiptir. Ulusların kalkınmasının, ilerlemesinin ve insanı en güzel şekilde yetiştirmenin etkili aracı eğitimidir. Eğitim olmadan bir ulusun geleceği şekillenemez. Eğitimin temel amacı kişide istendik yönde davranış değişikliği oluşturmak ve kişiyi topluma kazandırmaktır (Ertürk, 1972). Eğitimin bu amacını gerçekleştirmesi ve öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliğinin tespit edilmesi gerekmektedir (Karaca, 2008). Öğrencilerin istendik davranışları kazanıp kazanmadıkları, kazandırsa kazanma düzeyleri ve yönü ölçme ve değerlendirme işlemi ile yapılmaktadır (Bayram, 2011).

Alanyazın incelendiğinde ölçme; en geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sayılar ya da başka sembollerle ifade etmek (Turgut, 1986) olarak tanımlanırken değerlendirme ölçme sonuçlarının aynı dala ait bir kıstas ile kıyaslayarak bir değer yargısına ve bir sonuca ulaşma işlemidir (Yılmaz, 1986). Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini öğrenmek için kullanılan ve eğitimin etkililiği hakkında ilgili şahıslara bilgi veren bir dönüt mekanizmasıdır (Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011). Ayrıca ölçme ve değerlendirme ile eğitim öğretim sürecinin devamlı izlenmesi ile her adımda oluşan sorunları tespit ve düzenlenme imkânı sunulmaktadır (MEB, 2009).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kalitesi büyük oranda, öğretmenlerin bu alandaki bilgi, birikim, deneyim ve yeterliliklerine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli ve gerekli eğitimi almış olmaları ve bu bilgilerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir (Erdemir, 2007). Bu süreci istenilen şekilde gerçekleştirebilen öğretmenler, öğrencilerinin kapasitelerini görme ve öğretim sürecinin eksikliklerini giderici çalışmalar yapabilme fırsatları yakalayabileceklerdir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin amaçlarını bilmeli, gerekli sıklıkta ölçme ve değerlendirme yapabilmeli, hangi yöntem ve teknikleri kullanacakları hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sadece geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile sınırlı kalmamaları, alternatif yöntemler hakkında da bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım, öğretim programlarının önerdiği ölçme ve değerlendirme süreçlerini güçlü bir biçimde etkilemektedir (Fourie ve Van Niekerk, 2001). Geleneksel ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı ve ürün odaklı iken alternatif değerlendirme süreç odaklıdır.

Eğitim sistemi içerisinde matematik eğitiminin; sanayide, teknolojiye ve günlük yaşamdaki diğer alanlarda ve hatta matematik sahasında çalışacak olan akademisyenleri yetiştirmede son derece önemli bir yeri vardır. Bir ülkedeki eğitim içerisinde matematiğe duyulan gereksinim ve matematik dilinin evrenselliği, bilgi toplumu olma yolundaki ilerlemede kaçınılmaz bir faktördür (Yıldız ve Uyanık, 2004). Eğitim sistemi içerisinde bu kadar önemli bir yere sahip matematik eğitimin içerisinde de ölçme ve değerlendirme ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü matematik öğretiminde kullanılan ölçme etkinliği ve değerlendirme yöntemleri, sürece direkt olarak etki eder. Bu ise, matematiğe karşı olumsuz tutumları azaltmak için öğretmenin hangi amaçlar doğrultusunda neyi ölçeceğine karar vermiş olması ve bunu öğrenciye net bir şekilde yansıtması gerekir (Yıldız ve Uyanık, 2004). Alan yazın incelendiğinde matematikte ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kısıtlı araştırmaya rastlandığı görülmüştür. Matematik dersinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik ulaşılan kısıtlı araştırmaların genel olarak alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine odaklandığı belirlenmiştir. Matematik dersine yönelik ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğini kapsamlı bir biçimde inceleyen araştırmanın olmaması literatürdeki boşluğu belirtmektedir. Matematik dersi geçmişten günümüze hep üzerinde durulan ve sıklıkla araştırmalara konu olarak yer edinmiş bir derstir. Böyle önemli bir dersin ölçme ve değerlendirme boyutunun incelenmesi bir zorunluluk olmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirmenin olmadığı bir eğitim süreci düşünülemez. Bunun yanı sıra matematik dersi yığmalı bir ders olduğundan öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için ön kazanımların tam olarak elde edilmiş olması önem arz etmektedir. Bu nedenle yapılacak olan ölçme ve değerlendirme de bu anlamda matematik için önem arz etmektedir. Ölçme ve değerlendirme sonucuna göre eksik olan kısımlar tamamlanarak yeni konulara geçilmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda “Matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Matematik öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel desenli bir durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmada matematik öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel görüşlerinin detaylı bir şekilde araştırılmak istendiğinden araştırmayı durum çalışması modelinde yapılandırmanın uygun olacağı kararlaştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yöntem, zaman, para ve işgücü yönünden ekonomik olma (Büyüköztürk, 2012) yönü ile bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerindeki okullarda görev yapan 15 gönüllü matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Sekizi kadın, yedisi erkek olmak üzere; 15 matematik öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan katılımcı öğretmenlerin 1 ile 19 yıl arasında matematik öğretmenliği yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yedisi ortaöğretim matematik sekizi ilköğretim matematik branşında eğitim vermektedir. Son olarak katılımcı öğretmenlerin altısı lisansüstü eğitim dokuzu ise lisans eğitimi almıştır. Katılımcı öğretmenlerin verilen özellikler açısından homojen dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte görüşmeler genellikle bir görüşme formu doğrultusunda gerçekleştirilir. Görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak alan yazın incelenmiş kapsamlı bir araştırma amaçlanmıştır. Ardından uzman görüşüne başvurularak araştırmacılar tarafından araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu taslak olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ölçme değerlendirme amaçlarına, hangi sıklıkta yapıldığına, kullanılan soru türlerine, proje ve performans ödevlerinin değerlendirilme kriterlerine, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine, ölçme değerlendirmede yeterlilik ve eğitim durumu ve ölçme değerlendirme araçlarına odaklanılmıştır. Taslak görüşme formunun kapsam ve anlaşılabilirlik açısından uygun olup olmadığını belirlemek için ölçme değerlendirme konusunda deneyimli iki matematik eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Taslak formun dil açısından uygunluğu ise bir dil bilim uzmanı tarafından incelenmiştir. Taslak görüşme formuna son halinin verilebilmesi için bir matematik öğretmeni ile son pilot uygulama yapılmıştır. Nihai olarak 10 sorudan oluşan Görüşme Formu oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde standart belirli soruların yanında, görüşme formunda yer almayan sorular da sorulabilir. Bu kapsamda formda yer alan 10 soruya ek olarak görüşmeler esnasında katılımcılardan daha derinlemesine bilgi sağlayabilmek için çeşitli sorular da sorulmuştur.

Araştırma sonucunda ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmenin yapılma amaçları hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları, genelde ürün odaklı düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin hangi sıklıkta ölçme değerlendirme yaptıkları da araştırmanın konusu içerisinde. Öğretmenlerin çoğunluğu her ünite sonunda ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum biçimlendirmeye yönelik değerlendirme açısından sevindirici bir durumdur. Öğretmenlerin yazılı sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular kullandıkları, performans notlarının verilmesinde ise en çok ders içi katılımı ve ödevleri önemsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin proje ödevlerinin değerlendirilmesinde bir yada birkaç hususa dikkat ettikleri değerlendirmeyi tam yapamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Matematik öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Türkiye'de görev yapmakta olan çoğu öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları çeşitli araştırmalarla (Güven, 2001; Çakan, 2004; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Birgin, 2006; Güven ve Eskiürk, 2007; Erdal, 2007) saptanmıştır. Bu araştırma sonucunda da öğretmenlerin genel olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri ve lisans eğitimi dışında ayrıca bir eğitim alıp almadıkları araştırılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme konusunda kendileri yeterli hissetmedikleri ve bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, matematik öğretmeni, alternatif ölçme ve değerlendirme

Kaynakça

- Bayram, E. (2011). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Birgin, O. (2006). İlköğretimde portfolyo değerlendirme yönteminin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *I.Ulusal Matematik Eğitimi Öğrenci Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* (s.39) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdemir, A. Z. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş).
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fourie, I., & Van Niekerk, D. (2001). Follow-up on the use of portfolio assessment for a module in research information skills: An analysis of its value. *Education for information*, 19(2), 107-126.
- Gözütok, F.D., Akgün, Ö.E., & Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII.Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı* (17-40), Erciyes Üniversitesi, Ankara: Sim Matbaası.
- Güven, B., & Eskiürk, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri. *XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* (504-509), Cilt 3, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Güven, S. (2001). Sınıf öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi. *X.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* (413-423), Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.
- Karaca, E. (2008). An investigation of primary and high school teachers' perception levels of efficacy of measurement and evaluation in education in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 36(8), 1111- 1122.
- MEB. (2009). *Öğretmenlik mesleki genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Turgut, M.F. (1986). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Saydam Yayınları. Ankara.
- Yaman, S., & Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yıldız, İ., & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 12(1), 97-104.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Mikro Yayınları. Konya.

Üstün Yetenekli 6. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerde Çarpma ve Bölme İşlemleri ile İlgili Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi

Zehra Saydam

MEB

Ahmet Ali Diken

MEB

Gabil Adilov

Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Bir ülkenin gelişimini etkileyen faktörlerden biri bireylere verilen eğitimidir. Muhakkak her bireyin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) belirtildiği gibi “ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda kendilerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazanmaları şartıyla hayata hazırlanmak ve kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarının sağlanması” en temel haklarından biridir. Bu bağlamda her bir bireyin alacağı eğitim çok büyük önem teşkil etmektedir. Çünkü dünya tarihine baktığımız zaman Enistein, Newton, Stephen Hawking, Mozart gibi alanlarında üstün yetenekli olarak tabir edilen simalar alanlarında yaptıkları çalışmalarla dünya tarihinin seyrini değiştirmişlerdir. Ne yazık ki her birey belirttiğimiz simalar gibi şanslı olamamaktadırlar ve yetenekleri keşfedilemeden aramızda kaybolmaktadırlar (Karabey, 2010).

Üstün yetenekliliğe ilgili tanımlara bakılacak olursa Renzulli (2005) üstün yetenekliliği üç halka kuramı ile tanımlamıştır. Üç halka modeline göre üstün yetenekli bir birey ortalamanın üzerinde kabiliyet, yaratıcılık ve göreve bağlılık bileşenlerinin kesişimini içeren özelliklere sahip olmalıdır.

Gagne (1985)'ye göre üstün yeteneklilik bir ya da birden fazla ilgi alanında belirgin bir biçimde ortalamanın üzerinde kabiliyete sahip olmaktır.

Bilim ve Sanat Merkezi yönetmeliğine göre üstün yeteneklilik, yaşlıları ile kıyaslanıldığı zaman zeka, liderlik, sanat, yaratıcılık kapasitesi veya özel akademik alanlarda daha yüksek düzeyde performans sergilenmesi durumudur (MEB, 2007).

Matematik Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiği zaman öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar arasında problem kurma görülmektedir. Problem kurma tanımlarına bakıldığında Cai ve Hwang (2002) problem kurmayı matematiksel düşünme sürecinin üretken olan yönlerini belirlemeye olanak tanıdığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Silver'a (1994) göre problem kurma yeni bir problem var etme ya da verilen bir problemi yeniden formülize ederek yeni bir problemin oluşturulduğu süreçtir.

Problem kurma ile ilgili araştırmalara bakıldığında zaman ortaokul öğrencileri ile (Karahana- Doğuz, 2022; Geçici ve Aydın, 2020) lise öğrencileri ile (Akay, 2006; Aykurtlu, 2019). Ancak üstün yetenekli öğrencilerin problem kurma çalışmalarını inceleyen araştırmalar oldukça az bulunmaktadır. Kesirlerde problem kurma ile ilgili çalışmalara bakıldığında zaman literatürde çeşitli araştırmalara rastlanabilir (Işık ve Kar, 2012; Atalay, 2017). Ancak literatürde üstün yetenekli öğrencilerin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri ile ilgili problem kurma çalışmalarını içeren araştırmalara rastlanmamıştır. Bundan dolayı araştırmanın problemi “Üstün Yetenekli 6.Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerde Çarpma ve Bölme İşlemi ile İlgili Problem Kurma Çalışmaları Nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerinin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri kazanımlarına yönelik problem kurma çalışmalarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir veya birden fazla durum derinlemesine incelenir ve incelenen durum veya durumlarla ilgili sonuçlar ortaya konulur (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın örneklemini Antalya ili Kepez ilçesindeki bir Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görmekte olan 25 6.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumları çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 122). Bu çalışmada belirlenen ölçüt üstün yetenekli öğrenci olmaktır.

Araştırmada üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerinin kesirlerde çarpma ve bölme işlemi kazanımlarına yönelik problem kurma çalışmalarını incelemek amacıyla araştırmacı tarafından 8 etkinlikten oluşan Problem Kurma Testi hazırlanmıştır. Problem kurma görevleri hazırlanırken Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından tanımlanan problem kurma türleri baz alınmıştır. Bu bağlamda problem kurma görevlerinin 2'si yapılandırılmış, 4'ü yarı

yapılandırılmış, 2'si ise serbest problem kurma olarak dağılım göstermiştir. Problem kurma görevlerinden 4 tanesi kesirlerde çarpma, 4 tanesi de kesirlerde bölme işlemi kazanımlarına yöneliktir. Veri toplama araçları hazırlanırken alanında uzman bir akademisyen, BİLSEM'de görev yapan bir matematik öğretmeni ve MEB'e bağlı bir okulda görev yapan bir matematik öğretmenin uzman görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Bu araştırmada kurulan problemleri analiz etmek için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde çeşitli veri toplama teknikleri ile toplanan veriler daha önce belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin oluşturduğu problemler Baştürk, Ergin ve Tünnüklü (2013) tarafından oluşturulan problem sınıflandırma şeması ile sınıflandırılıp analiz edilmiştir.

Oluşturulan şemada kurulan ifadeler önce problem, problem değil ve boş olarak kategorilere ayrılmıştır. Tamamen yanıtsız ya da birkaç ifade ile oluşturulan yanıtlar boş; soru kökü içermeyen ve bağlamı bulunmayan yanıtlar problem değil kategorisinde değerlendirilmiştir. Problem olan yanıtlar matematiksel ve matematiksel olmayan problem olarak iki sınıfa ayrılmıştır. Matematiksel olmayan problemlerde sorunun çözümü problemin içinde açıkça bellidir ya da matematiksel yöntemlerle çözüme ulaşılması mümkün olmayan yanıtlar bulunmaktadır. Matematiksel problemler verilen duruma uygun ve verilen duruma uygun olmayan problemler olmak üzere iki dala ayrılmıştır. Verilen duruma uygun olmayan problemlerde durumda verilen ifadeler kullanılmamış ya da verilen durumlar dışında da durumlar eklenmiştir. Verilen duruma uygun ve verilen duruma uygun olmayan problemler kendi içlerinde mümkün olmayan, yetersiz ve yeterli olarak üç dala ayrılmıştır. Problemde bulunan ifadelerle çözüme ulaşamıyorsa mümkün olmayan problem, birkaç ifade eklendiğinde çözülebilir ise yetersiz problem, problemde bulunan ifadelerle sorular çözülebiliyorsa yeterli problemdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerin analizine göre öğrencilere uygulanan problem kurma testindeki bazı durumları öğrenciler yanıtsız bırakmıştır. Bazı durumların problem olmadığı ve çok az bir kısmının da matematiksel problem olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yarısından fazlasının matematiksel problem kurduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer bir sonuç Erdoğan ve Gül (2020) tarafından yapılan araştırmada elde edilmiş, bu araştırmada da üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu matematiksel problem kurmuştur.

Öğrencilerin kurdukları matematiksel problemler (%68,50) incelendiği zaman kurulan matematiksel problemlerin %26,50'si verilen duruma uygun-yeterli, %34,50'sinin de verilen duruma uygun olmayan-yeterli problem olduğu saptanmıştır. Kurulan problemlerin çok az bir kısmı matematiksel-yetersiz problemdir. Bu doğrultuda üstün yetenekli öğrencilerin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri ile ilgili problem kurmada zorlanmadıkları görülmektedir. Tünnüklü, Aydoğdu ve Ergin (2017) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin yarısından az bir kısmı matematiksel-yeterli problem kurduğu ortaya çıkmıştır dolayısıyla araştırmada elde edilen sonuçla farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenek, problem kurma, kesirler

Kaynakça

- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Atalay, Ö. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda bilgisayar animasyonları yardımıyla problem kurma becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Aykurtlu, G. (2019). *9. sınıf öğrencilerinin kesir ve yüzde problemleri konusunda problem çözme başarılarının ve problem kurma becerilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Baştürk, B. N., Ergin, A. S., & Tünnüklü, E. (2013). Investigating problem posing processes of preservice primary mathematics teachers. *PME*, 37(5), s. 14.
- Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of mathematical behavior*, 21(4), s. 401-421.
- Erdoğan, F., & Gül, N. (2020). An investigation of mathematical problem posing skills of gifted students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), s. 655-696.
- Gagne, F. (1985, July). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3).

- Geçici, M. E., & Aydın, M. (2020). Determining the geometry problem posing performances of eighth grade students in different problem posing situations. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), s. 1-17.
- Işık, C., & Kar, T. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işleminde kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1021-1035.
- Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karahan Doğuz, G. (2022). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin yüzdeler konusunda problem kurma becerilerinin ve sürece ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- MEB. (2007). Bilim ve sanat merkezi yönetmeliği.
- MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973).
- Renzulli, J. S. (2005, May). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity*. s. 217-245.
- Soybaş, D., Akay, H., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık- uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), s. 129-146.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. *Technology in Mathematics Education*, 4(7), s. 518-525.
- Türnüklü, E., Aydoğdu, M. Z., & Ergin, A. S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), s. 467-486.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İki Strateji Temelinde Problemi Anlamaya Odaklanan Bir Öğretim Deneyi Araştırması

Mehtap Çiçek
Ankara Üniversitesi

Ebru Aylar Çankaya
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik programlarının hedeflerinden bir tanesi öğrencileri ileride karşılaşacakları günlük hayat problemlerinin çözümüne hazırlamak olduğundan matematik için problem çözme kritik bir öneme sahiptir. Alanyazında tanımlanan problem çözme adımlarının ortak noktası sürecin problemi anlama ile başlamasıdır. Problem çözme adımların temelini Polya'nın (1945) problem çözme aşamaları oluşturmaktadır. Bunlar:

1. Problemi Anlama
2. Plan Yapma
3. Planı Uygulama
4. Çözümün Değerlendirilmesidir.

Problem çözme adımlarının birincisi ve en önemlisi olan problemi anlama basamağı, diğer basamaklara geçebilmenin ön koşulu niteliğindedir. Probleme ilişkin yapmamız gereken ilk iş, onu anlamaktır. Bir metnin anlamını bulma; metin üzerinde düşünme, çıkarımlar ve değerlendirme yapma biçimidir. Problem çözme alanında problemi anlamamanın önemine yapılan vurgunun her geçen gün artmasıyla, problemi anlama süreci üzerine daha detaylı araştırmalar yapılmaya başlanmış ve anlamamanın birtakım aşamalar sonucunda veya stratejiler kullanılarak geliştirilebilecek bir süreç olduğundan bahsedilmiştir (örn. Cankoy ve Darbaz, 2010; Aktan, Aslan ve Yalçın, 2021). Ancak öğretim programlarında yapılan değişikliklerde, problem çözmede önkoşul olarak nitelendirilen anlama adımının öneminden bahsedilmesinden öteye gidilmediği görülmektedir. Öğretim sisteminin çözüm odaklı ilerlemesinden dolayı öğrencilerin problemle karşılaştıklarında ilk adım olan anlama basamağına yeterince odaklanmadan çözüm sürecine hızlı bir geçiş yapmaya çalıştıkları görülmektedir (Aydoğdu ve Ayaz, 2008). Öğrencilerin problem çözmeye ilişkin bir öğretime ihtiyaçları vardır ve bu öğretimin önemli bir basamağı da problemi anlama üzerine olmalıdır.

Bu bildiri öğrencilerin problemi anlama sürecine odaklanarak problemi anlamamanın öneminin öğrenciler tarafından anlaşılmasına katkı sağlayacak bir öğretim deseni geliştirilmesini içeren bir araştırmanın bir bölümünü içermektedir. Öğretim oturumlarında kullanılan stratejilerden, önemli bilgilerin altını çizme ve verilen ve istenenleri yazma stratejileri ile ilgili bulgular bu bildiride yer alacaktır. Bu amaç doğrultusunda bildiride aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğretim oturumları öncesi önemli bilgilerin altını çizme ve verilen ve istenenleri yazma stratejileri temelinde problemi anlamaya yönelik davranışları nasıldır?
2. Problemi anlamaya odaklanan öğretim esnasında öğrencilerin uygulanan stratejilere verdikleri tepkiler nasıl olmuştur?
3. Oturumlar süresince öğrencilerin problemi anlama davranışlarında nasıl değişiklikler olmuştur?
4. Öğrencilerin gerçekleştirilen öğretim deneyine dair düşünceleri nelerdir?

Problem çözmeyi konu alan çalışmalarda problemi anlamamanın öneminin vurgulandığı, problemi çözmek için anlamamanın ön-şart olduğu belirtildiği halde, Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmının problem çözme stratejileri ve problem çözme becerileriyle ilgili olduğu görülmektedir (örn. Altun ve Sezgin Memnun, 2008; Aydoğdu ve Ayaz, 2008; Ersoy ve Bal İncebacak, 2016; Özyıldırım Gümüş ve Umay, 2017). Ülkemizde problemin anlama aşamasına yönelik yapılan çalışma sayısı oldukça azdır, ortaokul seviyesinde yürütülen tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda alanyazında yeterli sayıda araştırma bulunmadığı görülmüştür. Bu bakımından gerçekleştirilen bu araştırma ortaokul düzeyine yönelik geliştirilen bir öğretim modülüne yönelik veriler sunması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu bildirinin bir parçasını oluşturduğu çalışmada öğrencilerin matematiksel bir problemle karşılaştıklarında, problemi anlama düzeylerini yükseltmek üzere bir öğretim modülü geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amacı ortaya koymak, derinlemesine ve ayrıntılı bir araştırma yapabilmek için sürece dayalı bir yaklaşım olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma deseni olarak matematik eğitiminde sıklıkla kullanılan öğretim deneyi deseni kullanılmıştır. Öğretim deneyleri bir öğrenme ortamı içerisinde öğrencilerin öğrenmeleri üzerine odaklanır. Bu desen ile öğrenenin ne öğrenebileceği ve bu öğrenmeyi destekleyecek yollara ilişkin hipotezlerin oluşturulması hedeflenmektedir. Bu desen öğrencilerin matematiksel bilgilerinin ortaya çıkarılmasının yanı sıra bu bilgilerin geliştirilme yollarını da kapsamaktadır (Steffe & Thompson, 2000). Araştırmada uygulanan öğretim deneyi deseni ile öğrencilerin problemi anlama düzeylerini yükseltecek bir öğretim modülü geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bu modül ile öğrencilerin problemi anlama süreçleri incelenmiş ve uygulanan stratejiler ile anlama düzeyleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma İç Anadolu bölgesinde, Ankara ilinin Ayaş ilçesinde bulunan bir köy okulunda yürütülmüştür. Uygulamanın yapılacağı okulun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmacı araştırmayı çalışmakta olduğu okulda yürütmüştür. Çalışmaya gönüllülük esasına göre yedinci sınıfta okuyan sekiz öğrenci katılmıştır.

Öğretim oturumlarına başlanmadan önce öğrencilerin problemde anlamaya ayırdıkları süreyi tespit etmek için önce ‘Problemi Anlamaya Ayrılan Süre’ (PAAS) sınavı ve sonra aşına oldukları stratejileri ne kadar uygulayabildiklerini açığa çıkarmak için ‘Hazırbulunuşluk’ sınavı uygulanmıştır. Devamında problemi anlama stratejilerini kapsayan öğretim oturumları başlatılmıştır. Oturumlar esnasında video kaydı alınmış, oturumların sonunda öğrencilere çalışma kâğıtları ve yansıtıcı günlükler dağıtılmıştır. Bu formlar takip eden günde öğrencilerden geri toplanmıştır. Aynı hafta içerisinde öğrencilerle çalışma kâğıtlarına dair bire bir görüşme gerçekleştirilerek her bir oturum bu kurgu ile tamamlanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretim oturumlarının beklentileri karşılamadığı durumlarda, uygulanan oturumlara ek dersler eklenmiştir. Önemli bilgilerin altını çizme oturumu için üç ders saati, verilen ve istenenleri yazma oturumu için dört ders saati uygulama yapılmıştır.

Bu çalışmada PAAS sınavı, Hazırbulunuşluk sınavı, uygulama kâğıtları, yansıtıcı günlükler, araştırmacı günlükleri ve görüşme verileri içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Oturumlar sonrasında dağıtılan çalışma kâğıtları betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Veri toplama araçlarının geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirliği sağlamak için ise araştırma üçgenlemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kâğıtlarında da araştırma üçgenlemesi yöntemi kullanılmış, 104 çalışma kâğıdından 28 tanesi alanda uzman ikinci bir gözlemciye gönderilmiştir. Çalışma kâğıtlarının %26’sı bu gözlemci tarafından analiz edilmiştir ve kodlanmıştır. Uyumluluk yüzdesi çalışma kâğıtları için %96,30 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk olarak öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Problemi Anlamaya Ayrılan Süre’ (PAAS) sınavı uygulanmıştır. Sınav ile katılımcıların uygulama öncesi genel durumlarını belirlemek, problemi anlamaya ayırdıkları süreleri ve varsa uygulama öncesinde hâlihazırda kullandıkları stratejileri tespit etmek amaçlanmıştır. Ardından uygulanan Hazırbulunuşluk sınavında ise öğrencilerden eğitim öncesinde problemlerde önemli bilgilerin altını çizme ile verilen ve istenilenin yazma stratejilerini uygulamaları istenmiştir.

Önemli bilgilerin altını çizme oturumunun öncesinde öğrencilerin önemli bilgi olarak sayısal ifadelerin altını çizdikleri gözlenmiş iken oturumun sonunda sayılar dışındaki sözel ifadelerin de altını çizildikleri görülmüştür. Önemli bilgilerin altını çizme oturumunda yansıtıcı günlüklerde öğrenciler bu stratejiyi ileride de kullanacaklarını, uygulamanın problemi anlamalarına katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Verilen ve istenenleri yazma oturumunun başında öğrencilerden stratejiyi zaman kaybı olarak gördüğünü belirtenler olmuş strateji uygulandıkça bu düşüncelerinin değiştiği öğrenci ifadelerinden anlaşılmıştır. Öğrencilerin ilk eğilimleri problem metnine bağlı, çıkarımlarını veya kendi yorumlarını içermeyen bir yazım ortaya koymaları olmuştur. Verilen ve istenenleri yazma stratejisindeki ‘çıkarm yapma’ temasında öğrencilerin genel olarak zorlandığı görülmüştür. Strateji oturum sonlarına doğru daha verimli uygulanmış ancak oturumun tüm hedeflerini gerçekleştirmek için dört ders uygulaması yeterli olmamıştır. Oturumun sonunda öğrenciler yapılan uygulamanın problemi anlamalarına katkısı olduğunu belirtmiştir. Yazma ile ilgili sıkıntı yaşayan öğrencilerin stratejiyi kullanmak istemediği ifadelerinden anlaşılmıştır. Sınıfın çoğunluğu stratejiyi ileride de kullanmayı düşündüğünü belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problemi anlama stratejileri, problem çözme adımları, öğretim deneyi deseni, öğretim modülü.

Kaynakça

- Aktan, E. N. K., Aslan, C., & Yalçın, A. (2021). Okuma stratejisi eğitiminin matematik dersi problem çözme becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 381-394. Erişim Adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/en/pub/issue/62044/851966>
- Altun M. & Sezgin Memnun D. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 213-238. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5448/73891>
- Aydoğdu, M. & Ayaz, M. F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3(4), 588-596. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/187005>
- Cankoy, O. & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 11-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7798/102143>
- Ersoy, E. & Bal İncebacak, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejileri. *Journal Of International Social Research*, 9(47), 645-653. Erişim Adresi: www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi47_pdf/5egitim/ersoy_esen_belginbal.pdf
- Özyıldırım Gümüş, F. & Umay, A. (2017). Problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kavramsal/işlemsel çözüm tercihlerine ve problem çözme performansına etkisi. *Elementary Education Online*, 16(2), 746-764. Doi: 10.17051/ilkonline.2017.304731
- Polya, G. (1945). *How to solve it*. New Jersey: Princeton University Press.
- Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements. In R. Lesh & A. E. Kelly (Eds.), *Research design in mathematics and science education*, 267-307. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Erişim Adresi: <http://pat-thompson.net/PDFversions/2000TchExp.pdf>

İlkokul Öğrencilerinin Çarpma İşlemi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

Selin Yontürk
Dicle Üniversitesi

Ferat Yılmaz
Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Öz-yeterlik, insanların hayatlarını etkileme potansiyeli bulunan çeşitli konularda kendilerinden beklenen performans düzeylerini ortaya koyma yeteneklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Bu inançları, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları karmaşık görevleri tamamlama konusunda (Chung, Chen, & Olson, 2021) onlara güvenlik ve gurur duygusu veren temel niteliklerden biridir (Flammer, 2015). Öz-yeterliğin önemli olduğu karmaşık dünya problemlerinin yoğunlaştığı alanlardan biri matematiktir. Bu yüzden öğrencilerin matematik öz-yeterlik düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanabilmektedir (Medikoğlu, 2020). Bu çalışmalar önemli olmakla birlikte, matematiğin belirli alanlarında öğrenci öz-yeterliğine odaklanan çalışmalar sınırlıdır. Matematikte öğrenci öz-yeterliğinin özellikle incelenmesi gereken alt alanlardan birinin çarpma işlemi olduğu düşünülmektedir.

Çarpma işlemi; çarpılan iki sayıdan ilk sayının diğer sayı kadar tekrar tekrar toplanması olarak ifade edilen aritmetik hesaplama becerisidir. Çarpma işlemi; akıl yürütme, cebirsel düşünme ve üst düzey matematik için sağlam bir temel oluşturmaktadır. Çarpma işlemi diğer matematik konularının öğrenilmesini sağlayan ön koşul bilgi olarak görülmektedir. Bu nedenle çarpma işlemi, ilkokuldan itibaren öğretilmesi ve pekiştirilmesi gereken bir konu olarak görülmektedir (Halyadi, Agustianie, Handayani ve Windria, 2016; Kamini, 2013; Khalid ve Maat, 2020; West, 2011). Çarpma işleminin öğretimi gerçekleştirilirken çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar arasında; elde ekleme yanlışlığı, sadece birler basamağında bulunan çarpanın üst tarafta bulunan çarpanla çarpılması, her çarpanın sadece kendi değerinde olan çarpanlarla çarpılması, hesaplama hataları, çarpma işlemi yerine toplama işleminin yapılması, sonucun yanlış yazılması, işlem sırasının yanlış uygulanması, sıfır ve 1 değerinin etkisinin bilinmemesi, kolay yoldan çarpma tekniğinin bilinmemesi ve basamak kaydırma hatası olarak karşımıza çıkmaktadır (Attisha ve Yazdani, 1984; Doğan, 2002; Gürsel, 2000; Kilian, Cahill, Ryan, Sutherland ve Taccetta, 1980; Kubanç ve Varol, 2017; Üçüncü, 2010). Tüm bu sorunların temelinde, çarpma işlemi ile ilgili bir öz-yeterlik sorunu olup olmadığının araştırılması önemli görülmektedir. Bu yüzden mevcut araştırmada çarpma işlemi ile henüz tanışan ilkokul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- İlkokul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri nedir?
- İlkokul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveyn meslekleri, ebeveyn eğitim düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma tarama modellerinden biri olan nedensel karşılaştırma ile gerçekleştirilecektir. Nedensel karşılaştırma, yaşanmış bir olayın sonuçlarına etki eden nedenleri ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma türüdür. Bu araştırma türünde araştırmacı, süreci ve sonucu etkilemez sadece sürecin sonunda ortaya çıkan sonuçların nedenlerine odaklanır (Sönmez & Alacapınar, 2019). Araştırmanın evrenini ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturacaktır. Çalışma evrenini ise Diyarbakır ili merkez ilçelerinde eğitim gören ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri meydana getirecektir. Araştırma örneklemini, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde eğitim gören ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından orantısız tabaka örnekleme yoluyla seçilecektir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan “İlkokul Öğrencileri için Çarpma İşlemi Öz-Yeterlik Ölçeği” ile toplanacaktır. Ölçek geliştirilirken alandaki diğer öz-yeterlik ölçeklerinin maddeleri incelenecektir. Bu inceleme sonucu bir madde havuzu oluşturulacaktır. Ölçek geliştirme sürecinde kapsam geçerliği uzman görüşü ile yapı geçerliği ise Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilecektir. Ölçek geliştirme sürecinin ardından elde edilen verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistiklerden faydalanılacaktır. Verilerin normal dağılıma uygun olması durumunda Bağımsız Gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılacaktır. Verilerin normal dağılıma uygun olmaması durumunda ise ya da Mann Whitney U Testi ya da Kruskal Wallis H Testi işe koşulacaktır. Analiz süreçleri, SPSS’te (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) yürütülecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın literatüre çarpma işlemine yönelik bir öz-yeterlik ölçeği ile katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca, elde edilen sonuçların daha öncesinde genel matematik öz-yeterliği konusunda yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlarla tartışılması düşünülmektedir. Böylece, öğrencilerin matematik alanında yaşadıkları sorunların, matematiğe ilişkin genel bir öz-yeterlik sorunuyla mı yoksa alana özgü bir öz-yeterlik sorunuyla mı daha çok ilişkili olduğu konusunda ipuçları verilmesi planlanmaktadır. Araştırma sonucunda öz-yeterliği etkileyen bağımsız değişkenler tespit edilecektir. Böylece, bu bağımsız değişkenlerden kaynaklanabilecek sorunların çözümüne yönelik öneriler getirilecektir. Ayrıca, öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin ne kadar olduğu belirlenecektir. Öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri, diğer alanlardaki öz-yeterlik düzeyleri ile tartışılacaktır. Öz-yeterliğin düşük olması durumunda, iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, çarpma işlemi, dört işlem

Kaynakça

- Attisha, M., & Yazdani, M. (1984). An expert system for diagnosing children's multiplication errors. *Elsevier Science Publishers B.V., Amsterdam - Printed in The Netherlands*, 13(1), 79-92.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Chung, H. Q., Chen, V., & Olson, C. B. (2021). The impact of self-assessment, planning and goal setting, and reflection before and after revision on student self-efficacy and writing performance. *Reading and Writing*, 34, 1885–1913. doi:10.1007/s11145-021-10186-x
- Doğan, A. (2002). Doğal sayılarla ilgili dört işlemde ilköğretim I.kademe öğrencilerinin yaptıkları hata türleri. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından 30 Mayıs 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Flammer, A. (2015). Self-efficacy. In *International Encyclopedia of the social & behavioral sciences: Second edition*, 504–508. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25033-2>
- Gürsel, O. (2000). Hata analizi yoluyla zihin özüllü öğrencilerin dört işlemde yaptıkları hataların sınıflandırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 127-143.
- Halyadi, H., Agustianie, D., Handayani, T., & Windria, H. (2016). Penggunaan Kobesi dalam Matematika Gasing untuk Meningkatkan Pemahaman Materi Perkalian Siswa SD. *Suska Journal of Mathematics Education*, 2(2), 81-88.
- Kamini. (2013). Improving learning outcomes matter multiplication using media boards nailed on mathematics for students in grade 2 sdn banyu urip ix / 563 surabaya. *JPGSD*, 1(1), 1-4.
- Khalid, N. A., & Maat, S. M. (2020). Increasing the mastery of multiplication for primary school students increase the mastery of multiplication by pupils. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 7(2), 24-28.
- Kilian, L., Cahill, E., Ryan, C., Sutherland, D., & Taccetta, D. (1980). Errors that are common in multiplication. *The Arithmetic Teacher*, 27(5), 22-25.
- Kubanç, Y. & Varol, F. (2017). Çarpma işlemi gerektiren aritmetik sözel problemlerde yaşanan zorlukların nedenleriyle incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 449-464
- Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-52.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üçüncü, K. (2010). İlköğretim (2–5. sınıf) öğretmenlerinin çarpma işlemi öğretimine ilişkin görüşleri ve öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından 29 Mayıs 2022 tarihinde erişilmiştir.
- West, L. (2011). An introduction to various multiplication strategies. (Doktora Tezi), <https://www.yumpu.com/en/document/view/33369069/an-introduction-to-various-multiplication-strategies-center-for-> sayfasından 04 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.

9. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi

Serhat Çelik

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Figen Uysal

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Problem Durumu

Geçmişten günümüze insanların entelektüel ve sosyal gelişimini hedef alan tüm eğitim felsefeleri düşünmeyi geliştirilmesi gereken en önemli beceri olarak tanımlanmaktadır. Çünkü insanın doğasında var olan ve diğer canlılardan ayıran en önemli olgulardan biri düşünebilmedir. Yıldırım (2015) düşünmeyi bir sorunu ya da problemi çözme etkinliği olarak tanımlamakta ve aynı zamanda anlamayı ortaya çıkaran bir süreç olarak görmektedir. Düşünmeyi geliştiren en önemli araçlardan biri (Tural, 2005), bir düşünme biçimi ve birtakım düşünme alışkanlıkları (Baki, Güven ve Karataş, 2002) olarak görülen matematik de bu bağlamda kendine özgü bir düşünmeye sahiptir. Matematiksel düşünme olarak karşımıza çıkan bu olgu en genel anlamda matematiksel teknikleri, kavramları ve süreçleri doğrudan veya dolaylı olarak problem çözerken kullanma olarak ele alınmaktadır (Henderson vd. (2003). Literatürde matematiksel düşünme genel olarak iki farklı bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bazı araştırmacılar matematiksel düşünmeyi “varsayımda bulunma, genelleme ve ispat” gibi matematiksel süreçler açısından tanımlarken, bazıları da matematiksel düşünmeyi “matematiksel kavramların gelişimi” olarak ele almaktadır. Matematiksel düşünmeyi süreç açısından ele alan ilk bakış açısının daha çok matematiksel düşünme nasıl gerçekleşir sorusuna yöneldiği söylenilebilir. Bir sorun ya da problem karşısında harekete geçen düşünme eğilimini matematiksel düşünme yapan süreçler bu bakış açısı altında tanımlanmaya çalışılmıştır (Çelik, 2016). Polya’ya (1945) göre problem çözme matematiksel düşünmenin temel bileşenlerinden biridir. Schoenfeld (1992) de benzer görüşlere sahiptir. Burton (1984) ise matematiksel süreçlere odaklanmıştır. Stacey (2006) matematiksel düşünmeyi ardışık iki süreç çifti ile tanımlamıştır: “özel durumlar üzerinde çalışma ve genelleme” ve “varsayımda bulunma ve ispat”. Matematiksel düşünmeyi matematiğin kavramsal gelişimi açısından ele alan ikinci görüş daha çok matematik içeriğine odaklıdır. Bu bakış açısının genel anlamda bireyin matematiksel kavramları zihninde nasıl yapılandığı bu yapılandırma esnasında işletilen süreçlerin neler olduğu açısından matematiksel düşünmeyi tanımladığı söylenebilir (Çelik, 2016).

Gerçek hayat problemlerinin çözümünde doğal bir araç olarak tanımlanabilen matematiksel düşünme, matematik öğrenmek ve öğretmek için önemli bir gerekliliktir; bu nedenle de matematik eğitiminin en önemli amaçlarından biridir (Stacey, 2006). Matematiksel düşünmenin gelişmesiyle birlikte zihinde yer alan matematiksel bilgi ve kavramlar kullanılarak soyutlama, tahmin etme, genelleme, hipotez kurup test etme, usavurma, kanıtlama ve betimleme yoluyla yeni bilgiye ulaşılabilir (Alkan ve Güzel, 2005). Matematiksel düşünme gücü gelişmiş bireyler, karşılaştıkları olayları analiz etmede ve sistemli olarak doğru ve en kısa yoldan çözüme ulaşmada daha başarılıdırlar.

Matematiksel düşünmenin ve ona ait süreçlerin (özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma, ikna etme) geliştirilmesi problem çözme etkinlikleriyle gerçekleştirilir. Üstelik problem çözme, ortaokul matematik öğretim programında yer alan temel becerilerden de bir tanesidir. Problem çözme etkinlikleri ile öğrencilerin matematiksel bilgiyi kullanma, hipotezler üretme ve test etme, elde edilen sonucun doğruluğunu kontrol/ispat etme, eleştirel düşünme, farklı çözüm yolları üretme, tümevarımsal/ tümdengelimsel düşünme, soyutlama, ikna etme becerileri gelişir (MEB, 2009). Bütün bunlar göz önüne alındığında matematiksel düşünmenin öğrencilerin akademik başarısında rolü olduğu söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak 9. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispatlama aşamalarıyla ilgili yaşantılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Öğrenciler matematiksel bir problem ile uğraşırken matematiksel düşünme süreçleri nasıl gerçekleşmektedir?

Yöntem

Araştırma yöntemi olarak araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma deseni olarak ise, birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni (Yin, 2003) kullanılmıştır. Çalışmada incelenen durumlar öğrencilerin matematiksel düşünme süreçleridir. Çalışmanın katılımcıları Marmara bölgesinde yer alan bir ildeki bir devlet lisesinde öğrenim gören 9. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri matematiksel düşünme süreçlerinin özel durumlarla çalışma, genelleme, varsayımda bulunma ve ispat aşamalarına yönelik olmak üzere literatüre dayalı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve üç çalışma yaprağında yer alan problemler ile ve ayrıca uygulama sırasında yapılandırılmamış gözlemler yolu ile toplanmıştır. Çalışma

yapraklarındaki sorular oluşturulurken Watson ve Mason (1998)'un matematiksel düşünmeyi harekete geçirici soru tipi olarak tanımladıkları soru örneklerinden yararlanılmıştır. Watson ve Mason (1998) matematiksel düşünmenin yukarıda tanımlanan farklı aşamalarında farklı soruların belirleyici olabileceğinin altını çizmişlerdir. Hazırlanan çalışma yapraklarının her biri, dörder soru içeren etkinliklerden oluşmaktadır. Diğer yandan çalışma yapraklarında yer alan matematik problemleri matematik eğitiminde uzman bir akademisyenin ve iki matematik öğretmenin görüşüne sunulurken uzman görüşü alınmıştır. Bunun neticesinde hazırlanan soruların matematiksel düşünmenin özel durumlarla çalışma, genelleme, varsayımında bulunma ve ispat aşamalarına yönelik olduğu kanaatine varılmıştır. Çalışma yapraklarında yer alan problemler yirmi dört öğrencinin katılımı ile iki ders saati boyu süren problem çözme etkinliği olarak gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler esnasında araştırmacılar katılımcı gözlemci olarak yer almışlar ve alan notları tutmuşlardır. Elde edilen verilerin analiz aşamasında öncelikle öğrencilerin cevapları soru soru incelenerek tablolaştırılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından dikkatle incelenerek taslak kodlar çıkarılmıştır. Karara bağlanan ortak kodlar tablolaştırılmıştır. Gözlem verileri de öğrencilerin çalışma yapraklarına verdikleri cevapları yorumlamada kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma yapraklarındaki özelleştirme, genelleme, varsayımında bulunma ve ispatlama bileşenleriyle ilgili kısımlardan ve gözlemlerden elde edilen veriler ışığında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Çalışma yapraklarının birinci soruları özelleştirme, ikinci soruları genelleme, üçüncü soruları varsayımında bulunma ve dördüncü soruları ispatlama ile ilgilidir. Dolayısıyla her bir basamağa ilişkin bulgular üç problemin çözümünden elde edilmiştir. Özelleştirmeye ilişkin verilerin üç grupta toplandığı görülmektedir. Buna göre çalışmaya katılan öğrenciler problem çözme sürecinin özelleştirme aşamasında ya aritmetik işlemlere başvurmuşlar, ya sözlü açıklamalar ile çözüme gitmişler ya da bu aşamayı atlamışlardır (cevap yok yada sadece sonuç olduğunu söyledikleri bir sayıyı çözüm olarak sunma).

Genelleme bileşeni ile ilgili olarak ise katılımcıların sorulara verilen cevaplarının iki grupta toplandığı görülmektedir. Genelleme sorularına öğrenciler ya matematiksel formül kullanarak ya da sözel çıkarımlar ile cevap vermişlerdir. Bu aşamada çok az öğrenci tablo oluşturma ya da denklem kurma yolunu seçmişlerdir, ama bu cevaplar ayrı bir kategori oluşturacak çoklukta ve nitelikte değildir. Varsayımında bulunma aşaması ile ilgili olarak öğrencilerin sözel iddiaları ve buna ilişkin formüle etme eylemleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin en az aktif olduğu aşama ise ispat aşaması olarak belirlenmiştir. Çok az öğrenci aritmetik ispata yönelmiş, cebirsel ya da geometrik ispata yönelen öğrenci olmamıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun her üç problemin ispat aşamasını atladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: matematiksel düşünme, ortaöğretim, matematiksel düşünme süreçleri

Kaynakça

- Alkan, H., & Bukova Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Baki, A., Güven, B. ve Karataş, İ. (2002, Eylül). Dinamik geometri yazılımı cabri ile keşfederek öğrenme. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*'nde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Burton, L.(1984).Mathematical thinking: The struggle for meaning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15(1), 35-49.
- Cai, J. (2003). Singaporean students mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737.
- Çelik, D. (2016). *Matematiksel düşünme. Matematik eğitiminde teoriler*, Pegem Akademi, Ankara.
- Henderson, P. B., Hitchner, L., Fritz, S. J., Marion, B., Scharff, C., Hamer, J. ... ve Riedesel, C. (2003). *Materials development in support of mathematical thinking. ACM SIGCSE Bulletin*, 35(2), 185-190. doi:10.1145/782941.783001
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve Kılavuzu*. Ankara: TTK Başkanlığı.
- Polya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton: Princeton University Press.

- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. (Ed. D.A. Grouws). *Handbook of research on mathematics teaching and learning: a project of the national council of teachers of mathematics*. (pp.334- 370). Newyork: Macmillan.
- Stacey, K. (2006). What is mathematical thinking and why is it important? International conference “Innovative teaching mathematics through lesson study (II): Focusing on mathematical thinking, Tokyo.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Watson, A. ve Mason, J. (1998). Questions and prompts for mathematical thinking. *Association of Teachers of Mathematics*.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.
- Yıldırım, C. (2015). *Matematiksel düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Lise Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Stilleri

Dilek Kırbaş

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Figen Uysal

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanın doğasında var olan ve diğer canlılardan ayıran en önemli olgulardan biri düşünebilmedir. Yıldırım (2015) düşünmeyi bir sorunu ya da problemi çözme etkinliği olarak tanımlamakta ve aynı zamanda anlamayı ortaya çıkaran bir süreç olarak görmektedir. Düşünmeyi geliştiren en önemli araçlardanbiri (Tural, 2005), bir düşünme biçimi ve birtakım düşünme alışkanlıkları (Baki, Güven ve Karataş, 2002) olarak görülen matematik de bu bağlamda kendine özgü bir düşünmeye sahiptir. Matematiksel düşünme olarak karşımıza çıkan bu olgu en genel anlamda matematiksel teknikleri, kavramları ve süreçleri doğrudan veya dolaylı olarak problem çözerken kullanma olarak ele alınmaktadır (Henderson vd. (2003). Dolayısıyla her bir problem çözme etkinliğimatematiksel düşünme ile birlikte ele alınabilir. Bununla birlikte matematik sınıflarında yer alan öğrencilerin çeşitliliği yani bireysel farklılıklar bizi problem çözme sürecinde öğrencilerin matematiksel bilgiyi nasıl ele aldığı ile ilgili farklı yolların olabileceği hakkında düşünmeye sevk eder (Huincahuevd. 2021). Bazı öğrenciler matematiksel bir görev ile ya da bir problem ile karşılaştığında cebirsel ya da fonksiyonel cevapları tercih ederken bazıları da görsel/şekilsel yaklaşımları tercih edebilir. Bireylerin matematiksel düşünme süreçlerinde kullandıkları bu farklı yaklaşımlar, matematiksel düşünme stili olarak ele alınmaktadır (Akçakın ve Kaya, 2020).

Matematiksel düşünme stilleri kişinin matematikte ne kadar iyi olduğu ile ilgili olmayıp matematiği anlamlandırmada ve öğrenmede neleri tercih ettiği, neleri sevdiği ile ilgilidir (BorromeoFerri, 2012, 2015). Bu yaklaşım Sternberg'in (1997) düşünme stilleri teorisine dayanır. Sternberg'e (1997) göre, düşünme stili yetenek değil, düşünme yoludur yani yeteneklerini kullanmak için kişinin seçtiği yoldur.

Literatürde matematiksel düşünme stili ile ilgili farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir.Örneğin Krutetskii (1976) analitik/biçimsel, geometrik ve harmonik, Suwarsono (1982) ve Presmeg (1986) görsel ve görsel olmayan, Burton (1999) görsel, analitik ve kavramsal, BorromeoFerri (2012, 2015) is görsel, analitik ve bütünlük olmak üzere üç çeşit düşünme stili olarak matematiksel düşünme stillerini sınıflama yoluna gitmişlerdir. Bu çalışmada Krutetskii (1976)'nın sınıflaması teorik çerçeve olarak alınacaktır. Bu sınıflamaya göreanalitik düşünenler matematik problemlerinin çözümünde soyut bir yaklaşımı benimser, görsel obje veya adımlara ihtiyaç duymaz ve görsel çözüm yerine sözel mantıksal çözümü tercih ederler. Görsel (geometrik) düşünenler görsel çözümü tercih ederek matematik problemlerini şekil, diyagram, tablo gibi öğeleri kullanarak çözme eğilimi gösterirler.Harmonik düşünenler ise bazen görsel bazen de analitik düşünmeyi tercih ederek görsel ve analitik düşünme sistemini dengeli bir şekilde kullanırlar.

Literatürde matematiksel düşünme stillerinin matematiğin öğrenimi ve öğretimi üzerinde hangi yollarla etkili olduğunun bir araştırma konusu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin matematik performansını açıklarken matematiksel yeteneklerin yanı sıra matematiksel düşünme stillerinin de önemli bir faktör olabileceği ileri sürülmektedir (BorromeoFerri, 2015). Öğrencilerin matematiksel düşünme stilleri onların matematik öğrenirken tercih ettikleri yol hakkında öğretmenlerine fikir verdikleri için de önem arz etmektedir. Eğer öğretmenler öğrencilerinin düşünme stilleri hakkında bilgi sahibi iselerbuna göre düzenlenmiş öğretim faaliyetleri öğrencilerin matematiği daha iyi anlamalarına olanak sunabilir. Bunun yanı sıra düşünme stilleri öğrencilerin okul performansında ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde de önemli bir role sahip olduğundan (Sternberg ve Grigorenko, 1995) öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin matematiksel düşünme stillerini belirlemektir.

Yöntem

Lise öğrencilerinin problem çözme süreçlerinde hangi düşünme yollarını yani hangi matematiksel düşünme stillerini tercih ettiklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, araştırma amacına uygun olarak tarama modeli araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Tarama modeli, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü veya evrenden alınacak örneklem üzerinden yapılan düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır. Geçmişte ya da halen varolan bir durumu, varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003).

Araştırmanın çalışma grubu Marmara bölgesinde yer alan bir ilde öğrenim gören ondört lise öğrencisi oluşturmaktadır. Tamamı kız olan katılımcıların dört tanesi 10.sınıf, on tanesi de 12.sınıf öğrencisidir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Suwarsono (1982) tarafından geliştirilmiş Matematik İşlem Testi (MİT) kullanılmıştır. Matematik İşlem Testi Hacıömeroğlu ve Hacıömeroğlu (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilip geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve Cronbachalfa güvenirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu test Test I ve Test II olmak üzere iki bölümden oluşmakta ve her bir bölümde 15 matematik problemi yer almaktadır. Katılımcılardan elde edilen verileri analiz etmek için yine Suwarsono (1982) tarafından geliştirilen “Çözüm Anahtarı” kullanılmıştır. Bu çözüm anahtarında her sorunun dört ya da beş farklı çözümü yer almaktadır. Analitik ve görsel olarak belirlenen çözümler için analitik çözüm için “1” ve görsel çözüm için “2” puan şeklinde bir puanlama yapılarak öğrencilerin çözümleri değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu testten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 60'tır. Daha sonra katılımcıların testten aldıkları toplam puanlar üç gruba ayrılarak öğrencilerin matematiksel düşünme stilleri belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lise öğrencilerinin problem çözme sürecinde tercih ettikleri matematiksel düşünme stillerini belirlemek için katılımcılara uygulanan Matematik İşlem Test'inden elde edilen verilere göre öğrencilerin sözü edilen testten en düşük 39, en yüksek 50 puan aldıkları görülmektedir. Bu puanların MİT 1'de 20 ve 25, MİT 2'de 18 ve 25 olduğu görülmektedir. Katılımcıların Matematik İşlem Testi 1'de yer alan problemleri çözerken tercih ettikleri düşünme stillerine ilişkin bulgular ise şu şekildedir: Katılımcıların dördü analitik, beşi görsel ve beşi de harmonik çözümleri tercih etmişlerdir. Matematik İşlem Testi 2'deki problemler için ise altı öğrenci analitik, dört öğrenci görsel ve dört öğrenci de harmonik çözümleri tercih etmişlerdir. Matematik İşlem Testi 1 ve 2 birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların %28.5'nin(n=4) analitik, % 37.7'sinin görsel ve %37.7'sinin harmonik düşünme stiline sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak katılımcıların soru tipi zorlaştıkça analitik çözüm yaklaşımını daha fazla tercih ettikleri, görsel ve harmonik yaklaşımı tercih edenlerin sayısında azalış olduğu gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel düşünme, düşünme stilleri, analitik düşünme, görsel düşünme

Kaynakça

- Akçakın, V. ve Kaya, G. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel düşünme stillerinin belirlenmesi: örtük sınıf analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 39-54.
- Baki, A., Güven, B. ve Karataş, İ. (2002, Eylül). Dinamik geometri yazılımı cabri ile keşfederek öğrenme. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*'nde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- BorromeoFerri, R. (2012, Haziran). Mathematical thinkingstyles and the irinfluence on teachingandlearningmathematics. *12th International Congress on Mathematical Education* etkinliğinde sunulmuş bildiri, COEX, Seoul, Korea.
- BorromeoFerri, R. (2015). Mathematical thinkingstyles in school and across cultures. *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* içinde (s. 153-173). Springer International Publishing.
- Burton, L. (1999). Mathematicians and the irepistemologies and the learning of mathematics. I. Schwank, (Ed.), *First Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* içinde (1. cilt, s. 87-102). Osnabrück: ForschungsinstitutfürMathematikdidaktik.
- Hacıömeroğlu, G. ve Hacıömeroğlu, E. S. (2013). Matematik işlem testi'nin Türkçeye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının matematik problemlerini çözme tercihleri. *Kursamsal Eğitim ve Bilim*, 6(2), 196-203.
- Henderson, P. B., Hitchner, L., Fritz, S. J., Marion, B., Scharff, C., Hamer, J. ... ve Riedesel, C. (2003). *Materials Development in Support of Mathematical Thinking*. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35(2), 185-190. doi:10.1145/782941.783001
- Huincahue, J.; BorromeoFerri, R.; Reyes-Santander, P.; Garrido-Véliz, V. (2021). Mathematical thinking styles—the advantage of analytic thinkers when learning *mathematics*. *Educ. Sci.*, 11, 289.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathemati calabilities in school children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Presmeg, N. C. (1986). Visualization and mathematical giftedness. *Educational Studies in Mathematics*, 17, 297-311.

Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. New York, NY: Cambridge University.

Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*, 6(2), 201-219.

Suwarsono, S. (1982). *Visual imagery in the mathematical thinking of seventh grade students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Monash University, Melbourne, Avustralya.

Tural, H. (2005). İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yıldırım, C. (2015). *Matematiksel düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrenci Yanıtlarına Yönelik Yaklaşımlarının ve Kullandıkları Soru Türlerinin İncelenmesi

Emine At

Mersin Üniversitesi

Meriç Özgeldi

Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Soru sorma, öğretmenlerin öğrencilerin daha derin bilgi elde edinebilmesi, önemli matematiksel bağlantılar kurma becerilerini geliştirebilmesi, akıl yürütme ve anlayışlarını ortaya çıkarabilmesi için kullandıkları öğretim aracıdır (Huinker ve Bill, 2017). Öğretmenler, sorgulama yoluyla öğrencilerin matematiksel kavramlar arasında bağlantı kurmalarına ve çalışmalarının geçerliliği üzerine düşünmelerine destek olabilir (Grosser-Clarkson ve Anthony, 2018). Buna ek olarak, soruların stratejik (belli bir amaca yönelik) kullanımı öğrenmeyi derinleştirebilir, gelişen bir zihniyet oluşturabilir ve öğrencilerin kendi düşünme süreçlerinin daha fazla farkında olmalarına yardımcı olabilir (Costa ve Kallick, 2015). Öğretmenler öğrencilerine kendi zihinlerinde olan fikirlere ya da dersin öncesinde belli olan noktalara götürecek şekilde sorular sormak yerine öğrencilerinin düşüncelerine odaklanan sorular sorarak onların kavramları ve fikirleri nasıl yapılandırdıklarını ortaya çıkarabilirler (Güzel ve Çelik, 2016). Aynı zamanda öğretmenlerin kullandıkları farklı tür sorular, öğrencilere ders boyunca rehberlik ederek onlara kendi çalışmalarının önemli sorularını sormayı öğretir (Boaler ve Brodie, 2004).

Belli bir amaca yönelik oluşturulan sorular, öğretmenlerin öğrencilerin ne bildiğini ayırt etmelerine ve dersleri çeşitli anlayış düzeylerini karşılayacak şekilde uyarlamalarına, öğrencilerin önemli matematiksel bağlantılar kurmalarına ve kendi sorularını oluşturmalarına yardımcı olur (NCTM, 2014). Soruların amaçlarının farkında olmak ve bu amaçlara hizmet eden soruları kullanabilmek öğretmen nitelikleri arasındadır (Yılmaz, 2019). Bu bakımdan, öğretmen adaylarının öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaran ve ilerleten farklı tür sorular sormaları önemli görülmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının soru sorma davranışları, öğrencilerin matematiksel öğrenmelerini, anlamalarını ve düşüncelerini açığa çıkarmak, desteklemek ve hangi soru türlerinin kullanıldığını belirlemek gibi farklı açılardan ele alınmıştır (Boaler ve Brodie, 2004; Cumhuriyet, 2016; Dantonio ve Beisenherz, 2001; Dong, Seah ve Clarke, 2015; Moyer ve Milewicz, 2002; Şahin ve Kulm, 2008; Tanışlı, 2013; White, 2001). Boaler ve Brodie (2004) öğretmenlerin kullandığı soruları detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla altı matematik öğretmeninin her birinin derslerini gözlemlemiş ve bu öğretmenler tarafından kullanılan soru türlerini şu şekilde belirlemiştir: (1) Bilgi toplama, öğrencileri bir yöntemle yönlendirme, (2) terminoloji ekleme, (3) matematiksel anlamları ve/veya ilişkileri keşfetme (4) öğrencilerin düşüncelerini araştırma, öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarını sağlama, (5) tartışma oluşturma, (6) bağlama ve uygulama, (7) düşüncüyü genişletme (8) yönlendirme ve odaklanma ve (9) bağlam oluşturma. Bu çalışmada da Boaler ve Brodie (2004) tarafından belirlenen soru türleri dikkate alınarak öğretmen adaylarının sordukları sorular analiz edilmiştir.

Farklı soru türlerinin kullanımını bilmek, öğretmen adaylarının geliştirmesi gereken önemli bir beceridir (Moyer ve Milewicz, 2002). Öğrenci yaklaşımlarını öngörmek, fikirler üzerinde düşünmek ve bu yaklaşımlara göre uyarlanmış farklı tür sorular geliştirmek ve ne zaman bu soruları kullanacaklarını netleştirmek, öğretmen adaylarının derslerine öncesinde hazırlandıklarında ve öğrencilerin düşünme ile kavram yanılgıları hakkında araştırma yapıp üzerinde detaylı bir şekilde düşündüklerinde daha etkili bir şekilde yapılabilir (Hallman-Thrasher ve Spangler, 2020). Diyalog yazma görevinin bu gibi becerileri edinme konusunda öğretmen adaylarını desteklediği düşünülmektedir. *Diyalog yazma görevi*, öğrencilerin yaşadıkları zorluklara, yapacakları hatalara, nasıl düşünebileceklerine ve nasıl tepki vereceklerine karşılık öğretmen adaylarının neler yapabileceğini keşfetme ve geliştirme fırsatı sağlar; öğretmen adaylarının öğrenciye pedagojik açıdan ve matematiksel olarak yeterli geri bildirim sağlama becerisini geliştirir (Biza, Nardi ve Zachariades, 2007; Zazkis, Sinclair and Liljedahl, 2013). Başka bir deyişle, öğretmen adayları gerçek öğretim ortamına girmeden ve öğrencilerle karşılaşmadan önce *gerçek öğretimi hayal ederek* (Zazkis ve diğerleri, 2013) ders öncesi hazırlığını yapma imkânı bulur. Buna ek olarak, katılım sınıfı ve gerçek zamanlı olmadığı için öğretmen adaylarına tepkileri, soracakları soruları ve yaklaşımları hakkında düşünme ve yansıtıcı olma fırsatı sağlar (Biza ve diğerleri, 2007). Bu kapsamda, bu çalışmada öğretmen adaylarının bir problem karşısında öğrencilerin verebilecekleri olası yanıtlara yönelik oluşturdukları öğrenci-öğretmen diyaloglarında yaklaşımlarının ve kullandıkları soru türlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının olası öğrenci yanıtlarına yönelik oluşturdukları diyaloglarda yaklaşımlarının ve kullandıkları soru türlerinin detaylı olarak ortaya koyulması amacıyla yapılmıştır. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum (sistem) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2007). Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören, matematik öğretimi ile ilgili bir seçmeli ders alan, üçüncü sınıf 58 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütülmesi ile ilgili etik izinler alınmıştır. Çalışmanın verileri, bir problemi ve bu probleme yönelik farklı üç öğrenci yanıtını içeren ve öğretmen adaylarının bu yanıtlara yönelik diyalog yazmaları için düzenlenmiş dokümanlardan toplanmıştır. Öğretmen adaylarının gerçekleştirecekleri diyalog yazma görevinin yapısı şu şekildedir: (i) bir matematik problemini çözmek ve problemdeki öğrenme hedefleri üzerine düşünmek, (ii) farklı öğrenci çözümlerinin incelenmesi ve (iii) her bir öğrenci yanıtına yönelik soruları da kullanarak olası bir öğrenci-öğretmen diyalogu yazmak. Nitel araştırmalarda veri analizi, büyük miktarda yazılı veya resimli bilgiyi azaltmayı ve almayı içeren, yinelemeli ve sürekli karşılaştırmalı bir süreçtir (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Nitel veri analizi sistematik olarak verilerin düzenlenmesini, tanımlanmasını, anlaşılmasını, açıklanmasını ve belirli ayrıntılar arasında kalıplar ve ilişkiler aramayı içerir (Cohen ve diğerleri, 2018; Neuman, 2014). Çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler teorik çerçevedeki soru türleri esas alınarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Diyaloglar incelendiğinde öğretmen adaylarının *bilgi toplama, öğrencileri bir yöntemle yönlendirme, öğrencilerin düşüncelerini araştırma, öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarını sağlama* ve *yönlendirme ve odaklanma* soru türlerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, *terminoloji ekleme, matematiksel anlamları ve ilişkileri keşfetme, bağlama ve uygulama, düşünceyi genişletme ve bağlam oluşturma* sorularını çok az kullandıkları gözlenmiştir. Soru sorma, her bir durumu dikkate alarak yapıldığında tam anlamıyla etkili olmaktadır. Öğretmen adaylarının sadece belli bir doğrultuda ilerlediği (öğrencileri yönlendirme, düşüncelerini araştırma) ve detaylara (uygun matematiksel dili kullanma, matematiksel ilişkilendirme, düşünceyi ilerletme) dikkat etmediği söylenebilir. Bunlara ek olarak, öğretmen adaylarının sürecin bazı bölümlerinde geleneksel yaklaşıma yöneldikleri ve dolayısıyla hangi soruları nasıl ve ne zaman soracaklarını tam olarak netleştiremedikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının, en başta problemin hangi sınıf kademesine uygun olabileceği üzerinde düşünmediği gözlenmiştir. Öğrenci-öğretmen diyalogunu nerede sonlandırmaları gerektiği konusunda da tereddüt yaşadıkları söylenebilir. Aynı zamanda bir problemi çözme sürecinde öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi öngörme veya hayal etmede zorlandıkları görülmektedir. Bu duruma, öğretmen adaylarının daha önce kendilerinin karşılaştıkları problemlerde öğrencilerin neler düşünebileceği, hangi noktada hata yapabileceği gibi durumlar üzerinde derinlemesine düşünmemelerinin ve öğrencilerle gerçek ortamda etkileşime girme deneyimi yaşamamaları veya az yaşamalarının etki ettiği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının daha fazla deneyim elde edebilecekleri ortamların oluşturulması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Soru türleri, soru sorma, matematik öğretmen adayları

Kaynakça

- Biza, I., Nardi, E. & Zachariades, T. (2007). Using tasks to explore teacher knowledge in situation-specific contexts. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4), 301-309.
- Boaler, J. & Brodie, K. (2004). The importance, nature and impact of teacher questions. In *Proceedings of the twenty-sixth annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 774-782).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. basım). New York: Routledge.
- Costa, A. & Kallick, B. (2015). Five strategies for questioning with intention. *Educational Leadership*, 73(1), 66-69.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.

- Çelik, Ö. A. & Güzel, B. E. (2016). Bir matematik öğretmenin ders imcesi boyunca öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaracak soru sorma yaklaşımları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 365-392.
- Grosser-Clarkson, D. & Anthony, M. (2018). A Role-playing assessment for posing purposeful questions.
- Hallman-Thrasher, A. & Spangler, D. A. (2020). Purposeful questioning with high cognitive-demand tasks. *Mathematics Teacher: Learning and Teaching PK-12*, 113(6), 446-459.
- Huinker, D. & Bill, V. (2017). *Pose Purposeful Questions*. Smith M. S. (Ed.) Taking action: Implementing effective mathematics teaching practices in k-grade 5 içinde (s.97-118). National Council of Teachers of Mathematics.
- Moyer, P. S. & Milewicz, E. (2002). Learning to question: Categories of questioning used by preservice teachers during diagnostic mathematics interviews. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 293-315.
- National Council for Teachers of Mathematics (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematics success for all*. Reston, VA: Author.
- Neuman, W. L., (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7.basım). United States of America: Pearson Education Limited.
- Şahin, A. & Kulm, G. (2008). Sixth grade mathematics teachers' intentions and use of probing, guiding, and factual questions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 221-241.
- Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- White, P. B. (2001). Conceptual questioning in the mathematics classroom. Unpublished master's thesis, University of New Brunswick, Canada.
- Yılmaz, A. (2019). *A case study on middle grade mathematics teachers' use of questioning in teaching lines and angles*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zazkis, R., Sinclair, N. & Liljedahl, P. (2013). *Lesson play in mathematics education: A tool for research and professional development*. New York, NY: Springer.

Türkiye ve Brezilya Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Bir Kültürel Analizi

Hasret Güreş
Balıkesir Üniversitesi

Tuba Ada
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde çokkültürlü hale gelen toplumlar ile birlikte her alanda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de güncelleme ve düzenlemeler yapılması gerekliliği doğmuştur. Eğitim öğretim süreçlerinin çokkültürlü bir bakış açısıyla planlanması gerekmektedir. Bu konuda yapılan ve yapılmakta olan çalışmalar ile ilgili bilgiler literatürde yer almaktadır. Bu çalışmalar temelde kültürel analizler ve bu analizlerin sonuçlarına dayalı olarak kültürel değerlerin eğitim öğretim süreçlerine entegre edilmesi üzerinedir. Bu kültürel analiz çalışmalarından biri Bishop (1991) tarafından yapılmıştır. Bishop (1991) yaptığı çalışmalar sonunda kültürleri farketmeksizin bütün insanların günlük yaşamlarında yerine getirdiği altı temel aktivite olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunlar; sayma, yer belirleme, ölçme, tasarlama, oynama ve açıklama aktiviteleridir. Ortaya konulan bu aktiviteler matematik eğitimine kültürel bir bakış açısı getiren etnomatematik çalışma alanı için önemlidir. Ascher'e göre (1994) etnomatematik kültür ve matematik ilişkisini, kültürel uygulamalarda kullanılan matematiksel düşünceleri ortaya koymayı amaçlar. Etnomatematiğin eğitim süreçlerine entegre edilmesinin aynı sınıfta bulunan farklı kültürlerden öğrenciler için hem akademik hem de sosyal anlamda olumlu katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu konuda şu ana kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde bu düşüncenin aksini iddia eden bir sonuçla karşılaşmadığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkiye ve Brezilya ülkelerinde benimsenen ortaokul matematik öğretim programlarının kültürel bir analiz ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yapılan karşılaştırma için kavramsal çerçeve olarak Bishop'un (1991) belirlediği altı temel aktivite benimsenmiştir. Etnomatematik Brezilya kökenli bir çalışma alanı olduğu için bu çalışmada Türkiye'nin yanında Brezilya'nın ortaokul matematik öğretim programı da incelenmiş ve her iki öğretim programında yer alan öğrenme alanları altı temel aktiviteye göre analiz edilerek birbiri ile karşılaştırılmıştır. Böyle bir çalışmanın yapılmasına gerek duyulmasının sebeplerinden biri hem Türkiye'nin hem de Brezilya'nın sahip olduğu çok kültürlü toplum yapısı dolayısıyla bu özelliğin ülkelerin ortaokul öğretim programlarında ne kadar dikkate alınmış ve yansıtılmış olmasının ortaya konulmak istenmesidir. Bunun yanında her insanın yaşamında gerçekleştirdiği ortak altı aktivite dikkate alınarak hazırlanacak matematik öğretim programlarının öğrencilere matematik dersi için kazandırılması gereken hedeflere ulaşmalarında katkı sağlayacağını düşünülmesi de bu çalışmanın yapılmasının bir diğer sebebidir. Literatür incelendiğinde öğretim programlarının altı temel aktiviteye göre incelenmesini içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada hem iki ülkenin ortaokul öğretim programı altı temel aktiviteye göre incelenmiş hem de birbiri ile karşılaştırılarak benzer ve farklılıkları ortaya konulmuştur.

Yöntem

Çalışmada Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan ortaokul matematik öğretim programında yer alan kazanımlar ve Brezilya'da 2018 yılında federal hükümet tarafından onaylanarak son versiyonu yayınlanan Temel Ulusal Ortak Öğretim Programı'nda yer alan ortaokul matematiği için hazırlanmış kazanımlar incelenmiştir. Brezilya'nın sahip olduğu hükümet yapısına bağlı olarak önceleri merkezi olmayan, 2000li yıllardan itibaren merkezi ve ulusal hale getirilmesi amacıyla çalışmalar yapılan bir eğitim sistemi vardır. Temel Ulusal Ortak Öğretim Programı bu çalışmaların sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, belge incelemesi yapıldığı için, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Doküman incelemesi, araştırmak istenilen olgu veya olaylar hakkında bilgi barındıran yazılı materyallerin detaylı analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi yapılırken öncelikle incelenecek dokümanlar belirlenir ve bunlara ulaşılır, dokümanların özgünlüğü ve kaynağı kontrol edilir, dokümanlar incelenerek anlaşılır ve analiz edilir ve son olarak analizden elde edilen veriler yorumlanır (Karasar, 2005). Brezilya eğitim sisteminde benimsenen Temel Ulusal Ortak Öğretim Programı Portekizce olarak yayımlandığı için çalışmanın başlangıcında araştırmacılar tarafından bu belgenin Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan veri analizi sonucunda elde edilen bulgular iki ülkenin ortaokul öğretim programı için ayrı ayrı olacak şekilde altı temel aktiviteye göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra her iki ülke için yapılan sınıflandırma sonuçları birbiri ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada güvenilirlik, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılan incelemeler sonucunda oluşan görüş birliği ile sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada, kültür ve matematik ilişkisini vurgulayan etnomatematik teriminin ortaya çıkış yeri olan Brezilya'daki ortaokul matematik öğretim programında yer alan kazanımların altı temel aktiviteye yönelik hazırlanma düzeyinin, Türkiye'deki ortaokul matematik öğretim programına göre daha yüksek olması beklenmektedir. Bu beklentinin sebebi Türkiye'deki ortaokul matematik öğretim programında yer alan kültür ve kültürel unsurlara yönelik hedeflerin oldukça az olmasıdır. Bunun yanında Brezilya ortaokul matematik öğretim programının Türkiye'ninkine göre daha fazla kültürel uygulama içerecek şekilde planlanmış olması beklenmektedir. Yine eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına, farklı kültürlerle olan saygı, sevgi ve hoşgörünün pekiştirilmesine, öğrenciler arasında işbirlikli çalışmaların teşvik edilmesine yönelik etkinlik uygulamaları gerçekleştirilmesi için konulan hedeflerin Brezilya ortaokul matematik öğretim programında daha fazla olması beklenmektedir. Bunun sebebi olarak Brezilya'da kültürel çeşitliliğin Türkiye'ye göre daha fazla olması düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular, sonuçlar, tartışma ve öneriler bölümlerine daha sonra detaylı olarak yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Etnomatematik, Türkiye, Brezilya, ortaokul matematik, öğretim programı.

Kaynakça

- Ascher, M. (1994). *Ethnomathematics: A multicultural view of mathematical ideas*. CRC Press.
- Bishop, A. J. (1991). *Mathematical enculturation: perspective on mathematics education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Costin, C. & Pontual, T. (2020). Curriculum reform in Brazil to develop skills for the twenty-first century. F. M. Reimers (Ed.), *Audacious education purposes-how governments transform the goals of education systems* içinde (47-64). Switzerland: Springer Nature Switzerland AG.
- D'Ambrosio, U. (2001). What is ethnomathematics, and how can it help children in schools?. *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 308-308.
- D'Ambrosio, U. (2007). Peace, social justice and ethnomathematics. *The Montana Mathematics Enthusiast, Monograph*, 1(2007), 25-34.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ministério da Educação-Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). (2014). *Planejando a Próxima Década-Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasil.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Rosa, M. & Orey, D. (2011). Ethnomathematics: the cultural aspects of mathematics. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de La Educación Matemática*, 4(2), 32-54.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Matematik Derslerinin İşlenişinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Bir Model Önerisi

Didem Nimet Berkün
MEB

Tuba Ada
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenme stratejileri öğrenenlerin yeni bir bilgiyi öğrenmesine yardımcı olmak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için kendilerine özgü olarak uyguladıkları yöntemlerin tümüdür. Öğrenenlerin kendi öğrenme özelliklerine bağlı olarak kullandıkları farklı öğrenme stratejileri bulunmaktadır. Buna bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri belirli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki sınıflama temel alınmıştır:

Yineleme Stratejileri: Öğrenilmesi istenen yeni bir bilgi hakkında fikir sahibi olmak için temel bilgilerin öğrenilmesinde kullanılan stratejilerdir. Aynen tekrarlama, liste ezberleme, sesli okuma, değiştirmeden yazma, satır altı çizme yineleme stratejilerine örnektir.

Anlamlandırma Stratejileri: Öğrenilen yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağlantı kurularak yeni bilgilerin neden sonuç ilişkileri ile anlamlı hale getirilmesi için kullanılan stratejilerdir. Zihinsel imge oluşturma, cümlede kullanma, başka sözcüklerle anlatma, sözel bilgileri çizelge, şekil, grafik gibi bir başka biçime dönüştürme, ilişkilendirme, özetleme, not alma, soru yanıtlama anlamlandırma stratejilerine örnek olarak verilebilir.

Örgütlenme Stratejileri: Öğrenilen bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları dikkate alarak öğrenilen bilgileri belirli gruplar altında birleştirerek bilgilerin hiyerarşik bir şekilde yeniden düzenlenip anlam bütünlüğünün sağlanması için kullanılan stratejilerdir. Kümelendirme, ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma, aşamalı yapı oluşturma, çizelgeleştirme örgütlenme stratejileri arasında yer alır.

Anlamayı İzleme Stratejileri: Öğrenenlerin öğrenmeleri üzerinde düşünmek, kendi öğrenmelerinin doğruluklarını teyit etmek, eksiklerini tamamlamak, yanlışlarını düzeltmek için neler yapmaları gerektiğine karar verip buna göre kendi öğrenmelerine yeniden yön vermek için kullandıkları stratejilerdir. Çalışmayı planlama, kendini sorgulama, kendini değerlendirme, hata düzeltme birer anlamayı izleme stratejileridir.

Duyuşsal Stratejiler: Öğrenenlerin öğrenmeye hazır olmak ve öğrenme sürecinde de pes etmeden öğrenmelerine devam etmek için kullandıkları stratejilerdir. Dikkati toplama, güdülemeyi sağlama ve koruma, güven artırma, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma ile ilgili stratejiler duyuşsal stratejilerin başında gelir.

Bu çalışmada, ortaokul matematik derslerinde öğrenme stratejilerinin öğrencilere nasıl daha iyi öğretilebileceği üzerinde durulmuştur. Buna bağlı olarak öğretmenlerin ve öğrencilerinin matematik derslerinde öğrenme stratejilerini mevcut kullanım durumları belirlenmiştir. Elde edilen tüm bulgular ve alanyazın dikkate alınarak hangi öğrenme stratejilerinin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılmasının, hangi öğrenme stratejilerinin hangi öğrenme stratejilerinden önce, hangi öğrenme stratejilerinden sonra kullanılmasının daha etkili olacağı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda matematik derslerinin işlenişinde öğrenme stratejilerinin nasıl daha iyi kullanılabilirliğine yönelik bir model önerisi geliştirilmek istenmiştir. Bu araştırma ortaokul öğrencilerin başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken öğrenme stratejilerinin neler olması gerektiğini ve bu öğrenme stratejilerinin birbiri destekleyecek şekilde sistematik bir şekilde kullanılmasına yönelik bir model ortaya koyması açısından önemli olmaktadır. Buna göre bu araştırmanın genel amacı, matematik derslerinin işlenişinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğrenme stratejilerinin daha etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik bir model önerisi geliştirmektir. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmanın ana problemini: "Matematik derslerinin işlenişinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik nasıl bir model önerisi geliştirilebilir?" sorusu oluşturmuştur.

Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden keşfedici ardışık desen kullanılmıştır. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada; ilköğretim matematik öğretmenlerin ve ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde öğrenme stratejilerini nasıl kullandıkları incelenmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen veriler ve alanyazın dikkate alınarak ortaokul matematik derslerinin işlenişinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik 11 basamaklı bir öğretim modeli geliştirilmiştir. Üçüncü aşamada geliştirilen modelin 6. Sınıf Açılar konusunun öğretiminde uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Afyon İli ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinden oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından

nitel ve nicel kısımdaki örneklemeler ulaşılabilirlik ve uygulamanın kolaylığı açısından uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın nitel kısımdaki örnekleme 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Afyon İlinde çeşitli ortaokullarda görev yapan 6 ilköğretim matematik öğretmeni ve Afyon İli Merkez TOKİ Yatılı Bölge Ortaokulunda 6. Sınıfta öğrenim gören toplam 32 ortaokul öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel kısımdaki örnekleme ise 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Afyon İli Merkez TOKİ Yatılı Bölge Ortaokulunda 6. Sınıfta öğrenim gören toplam 24 ortaokul öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin derslerinde öğrenme stratejilerini kullanım durumlarını belirlemek için yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ve 6. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanım durumlarını belirlemek için Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmen görüşme formu ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile elde edilen veriler öğrenme stratejileri ve alt öğrenme stratejileri temaları altında düzenlenip betimlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmen ve öğrencilerden elde edilen bulgular ve alanyazın dikkate alınarak matematik derslerinin işlenişinde öğrenme stratejilerinin sistematik bir şekilde kullanılmasına yönelik 11 basamaklı bir model önerisi geliştirilmiştir. Bu modele göre ilk basamakta öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve derse katılımı sağlamak için duyuşsal stratejilerden dikkati toplama ve güdülemeyi sağlama stratejileri kullanılmıştır. İkinci basamakta öğrencilerin yeni konu ile ilgili ön bilgilerini hatırlamasını sağlamak için anlamlandırma stratejilerden soru yanıtlama stratejisi kullanılmıştır. Üçüncü basamakta öğrencilerin ön bilgilerini sorgulamaları ve hatalarını düzeltmelerini sağlamak için anlamayı izleme stratejileri kullanılmıştır. Dördüncü basamakta öğrencilerin ön bilgilerini yeniden düzenlemesi için örgütlenme stratejileri kullanılmıştır. Beşinci ve altıncı basamak olarak yeni konu ile ilgili süreç hakkında genel bir bilgi vermek için anlamayı izleme stratejilerinden çalışmayı planlama stratejisi ve duyuşsal stratejilerden zamanı etkili kullanma stratejisi birlikte kullanılmıştır. Yedinci basamakta öğrencilerin yeni bilgiyi edinmesini sağlamak için yineleme stratejileri kullanılmıştır. Sekizinci basamakta öğrencilerin yeni öğrendiği bilgileri zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamak için anlamlandırma stratejileri kullanılmıştır. Dokuzuncu basamakta öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki güdüsel ve duyuşsal engelleri ortadan kaldırmak için duyuşsal stratejiler kullanılmıştır. Onuncu basamakta öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini denetlemeleri için anlamayı izleme stratejileri kullanılmıştır. Son basamakta öğrencilerin öğrendikleri bilgileri zihinlerinde yeniden yapılandırmaları için örgütlenme stratejileri kullanılmıştır. Geliştirilen modelin 6. Sınıf Açılar konusunun öğretiminde uygulanabilir olduğu gösterilmiştir.

551

Anahtar Kelimeler: Matematik öğrenme, matematik öğretimi, öğrenme stratejileri

Kaynakça

- Bulut, S. (2006). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik dersinde Kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı Güdülleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2019). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (Çev. Ed. Mustafa Sözbilir). *Temel ve Gelişmiş Karma Yöntem Desenleri* (Çev. İbrahim H. Acar). Pegem Akademi, Ankara, 2. Baskı.
- Duman, B. (2014). Matematik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri üzerine nitel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 110-131.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Keskin, A. (2014). *Öğrenme stratejileri konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Nordell, S. E. (2009). Learning how to learn: a model for teaching students learning strategies. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*, 35(1), 35-42.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programında öğretim stratejileri. *2000'li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Birinci Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. i-rep.emu.edu.tr. (Erişim tarihi: 17.09.2018)
- Özer, B. (2004). *Öğretmenlerin yeni görevi: öğretmeyi öğretme*, 1-10. i-rep.emu.edu.tr. (Erişim tarihi: 17.09.2018)

- Uysal, İ. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Vural, L. & Selvi, K. (2019). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının stratejisi kullanımına etkisi. *Turkish Studies*, 14(1), 799-818.
- Weinstein, C. E. & Mayer R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 1-4.
- Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T. & Weber, E. S. (1989) . Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*, 46(4), 17-19.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Soru Çözümlerinin Matematiksel Yetkinlikler Çerçevesinde İncelenmesi

Çiğdem Bozkuş
Mersin Üniversitesi

Meriç Özgeldi
Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Bir alanda yetkinliğe sahip olmak, alanın temel yönlerine hâkim olmayı gerektirir (Niss, 2003). Matematiksel yetkinlik ise matematik yapmada ihtiyaç duyulan yetenek ve bilişsel becerileri düzenleyen yapısal plandır (Kilpatrick, 2014). Matematiksel yetkinliğe sahip olmak bireylerin içerik bilgisiyle beraber matematiksel fikirleri anlaması ve matematiksel bilgilerini uygulaması için temel olan süreçleri kapsar (Tuner, 2012). Turner (2012) bu süreçlerin rolüyle ilgili anlayışın zenginleşmesi ve matematik derslerinde bu süreçlere doğrudan odaklanmanın, matematiksel yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmede yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Niss (2003) matematiksel yetkinliklerin (i) okul matematiğinin sonuçlarını belirlemek, (ii) matematik öğretimi ve öğrenimini karakterize etmek, (iii) öğrencilerin ve öğretmenlerin ne öğrendiklerini veya ne öğrettiklerini izlemek ve kontrol etmek olmak üzere üç farklı şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda matematik eğitiminin amacı öğrencilerin matematiksel yetkinlik düzeylerini arttırmak olup, bu amaçla öğretmenlerin kullanılan matematiksel görevleri yetkinlikler açısından ele alabilmeleri önemli görülmektedir (Pettersen ve Nortvedt, 2018).

Türkiye’de 2015 yılında 8. sınıf öğrencileri için Lise Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018). Altun (2020) LGS matematik testinde karşımıza çıkan *beceri temelli* denilen soruların matematik okuryazarlığı soruları olduğuna işaret etmiştir. Bu çalışmada ulusal müfredat hedeflerinin öğretim faaliyetleri ve değerlendirme uygulamalarıyla tutarlı olması gerektiği göz önüne alınarak önceki yıllarda LGS’de çıkmış soruların öğretmen çözümleri değerlendirilmiştir (Shimizu, Kaur, Huang ve Clarke, 2010). Boesen ve diğerleri (2014) eğitim öğretim programlarında yapılan değişikliklerin karmaşık yapıya sahip olduğu durumlarda değişiklikleri yüzeysel değerlendirebileceğini, mevcut bakış açıları ve eylemleriyle örtüştüğü sonucuna varabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın Türkiye’de 2018 yılında değişen matematik öğretim programı ve LGS ile önem kazanan beceri temelli soruların öğretmenler tarafından ele alınışını matematiksel yetkinlikler çerçevesinde incelenmesi bağlamında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin ne öğrettiklerini izlemek amacıyla şu araştırma sorusuna cevap aranmaktadır: Matematik öğretmenlerinin beceri temelli matematik soru çözümlerinde matematiksel yetkinlikler nasıl ortaya çıkmaktadır?

553

Teorik Çerçeve

Niss (2003) Danimarka KOM (Danca: Yetkinlikler ve Matematik Öğrenimi) projesinde ilk defa sekiz matematiksel yetkinlik tanımlamıştır. Turner ve diğerleri (2015), Niss’in (2003) matematiksel yetkinlikler çerçevesini geliştirerek matematiksel yetkinlikleri tekrar tanımlamış ve her bir yetkinlik için dört düzey belirledikleri bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçevede matematiksel yetkinlikler 1. İletişim, 2. Strateji, 3. Matematikleştirme, 4. Temsil, 5. Semboller, işlemler ve resmi dili kullanma, 6. Akıl yürütme ve argüman geliştirme olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin soru çözümleri Turner ve diğerlerinin (2015) geliştirdikleri çerçevede değerlendirilmiştir.

1. İletişim: İfadeleri, talimatları, görevleri, görüntüleri ve nesneleri okumak ve yorumlamak; durumu hayal etmek, anlamak ve matematiksel terimler dâhil olmak üzere sağlanan bilgileri anlamlandırmak.
2. Strateji Geliştirme: Bir problemi çözmek için matematiksel bir strateji seçmek veya tasarlamak ve stratejinin uygulanmasını izlemektir.
3. Matematikleştirme: Matematik dışı durumları matematiksel modele çevirmek, problem durumuyla ilgili model kullanmanın sonuçlarını yorumlamak veya problem durumuyla ilgili modelin yeterliliğini doğrulamaktır.
4. Temsil: Verilen matematiksel temsillerin kodunu çözmek, bunlar arasında çeviri yapmak ve bunlardan yararlanmak veya uygun temsilleri seçmek veya tasarlamaktır.
5. Semboller, İşlemler ve Resmi Dili Kullanma: Matematiksel prosedürleri, dili ve onları yöneten matematiksel kuralları anlamak, uygulamak ve tanımlara, sonuçlara, kurallara ve sistemlere ilişkin bilgileri kullanmaktır.

6. Akıl Yürütme ve Argüman Geliştirme: Argümanları ve sonuçları oluşturmak, incelemek veya doğrulamak için problem öğelerini keşfeden ve birbirine bağlayan mantıksal olarak kök salmış düşünce süreçlerini kullanarak çıkarımlar yapmaktır.

Yöntem

Bu araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, gerçek yaşam durumlarının sınırlı bir sistem veya süreçte detaylı ve derinlemesine incelemeyi gerektirir (Creswell, 2013). Katılımcılar, mesleki deneyimi beş yıldan fazla olan 16 ortaokul matematik öğretmenidir. Araştırma grubu kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Matematik öğretmenlerinin matematiksel yetkinlikleri beceri temelli soru çözümlerine nasıl yansıtıldıklarını incelemek için LGS’de sorulmuş 12 soruyu araştırmacılar seçerek soru formunu oluşturmuşlardır. Sorular seçilirken kazanımlar ve soruların olası çözümleri matematiksel yetkinlikler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Katılımcılardan soruları öğrencilerine çözerken kullandıkları yöntemlerle çözmeleri istenmiş ve süre sınırlaması uygulanmamıştır. Her katılımcıyla soruları çözmesi için ayrı görülmüş, çözümlerin tamamlanması ortalamama 30 dakika sürmüştür.

Veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Katılımcıların çözümleri stratejilerine göre gruplandırılmış ve çözüm adımları incelenerek matematiksel yetkinliklere göre sınıflandırılmıştır. Her adım yer aldığı yetkiliğe uygun kodlara göre değerlendirilip düzeyleri belirlenmiştir. Veri analizinde iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak çalışmış ve analizler karşılaştırılmıştır. Farklı düzeyleri gösteren çözüm adımları üzerinde tartışılarak fikir birliği sağlanmıştır.

Matematiksel yetkinliklerin düzeylerini incelemek için teorik çerçeveye uygun kodlar ve temalar kullanılmıştır. İletişim (Turner ve diğerleri, 2015): Bilgiler sıralı ve kısa (düzey 0), kısa cümlelerden daha karmaşık (düzey 1), bağlanacak öğeleri seçmek (düzey 2), koşullu, iç içe geçmiş ifadeler (düzey 3). Strateji Geliştirme (Turner ve diğerleri, 2015): Çözüm sürecinin belirtilmesi (düzey 0), doğrudan tek aşamalı strateji (düzey 1), doğrudan çok aşamalı strateji (düzey 2), karmaşık çok aşamalı strateji, stratejileri karşılaştırmak (düzey 3). Matematikleştirme (Turner ve diğerleri, 2015): durum matematik için (düzey 0), değişkenlerin bulunduğu model (düzey 1), değişkenlerin kolaylıkla tanımlandığı model (düzey 2), değişkenlerin tanımlanması gereken model, modelleri birleştirmek (düzey 3). Temsil (Turner ve diğerleri, 2015): temsil kullanılmamış, basit temsilden değer okumak (düzey 0), karmaşık temsilden değer okumak, basit temsil oluşturma (düzey 1), karmaşık temsili kullanmak, temsilin değiştirilmesi, temsiller arasında çeviri (düzey 2), çoklu karmaşık temsilleri kullanmak, temsilleri karşılaştırmak, karmaşık temsil tasarlamak (düzey 3). Semboller, İşlemleri ve Resmi Dili Kullanma (Turner ve diğerleri, 2015): Temel matematiksel gerçekleri kullanmak, kolay aritmetik hesaplamalar (düzey 0), değişkenler içeren basit ilişkilerden yararlanmak, kesirler ve ondalık sayılarla hesaplamalar, 0 seviyesinden tekrarlanan işlemler, matematiksel bir kuraldan yararlanmak (düzey 1), değişkenler içeren çok bileşenli ifadeleri, kural, formülü birlikte kullanmak, 1. seviyeden tekrarlanan hesaplamalar (düzey 2), çok adımlı prosedürleri uygulamak, karmaşık ilişkilerle esnek çalışmak (düzey 3). Akıl Yürütme ve Argüman (Turner ve diğerleri, 2015): verilenlerden doğrudan çıkarımlar (düzey 0), problemin basit matematiksel varlıkları içeren bir yönünden çıkarımlar (düzey 1), problem içindeki karmaşık bilgi parçalarından çıkarımlar (düzey 2), çıkarım zincirleri, gerekçelendirmek (düzey 3).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sorularından çözümleri belirgin şekilde farklılaşan 5’inin matematiksel yetkinlikler çerçevesinde analizinden ulaşılan ilk sonuç; katılımcıların en üst düzeyde kullandıkları matematiksel yetkinlik semboller, işlemler ve resmi dildir. Fakat işlem yükü fazla olduğunda 5 katılımcının cebirsel ifadelerle esnek çalışmadığı görülmüştür. 6 katılımcının ortaokul matematik dersi kapsamında olmayan kazanımları kullandıkları belirlenmiştir. Kullanılan semboller, işlemler ve resmi dilin düzeyinin öğrenci bilgileriyle uyumlu olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar üç soruda farklı stratejiler geliştirmişlerdir. Bunlardan ikisinde strateji belirgin iken yaratıcı stratejilere göre matematikleştirme ve semboller, işlemler ve resmi dil yetkinlikleri daha üst düzeyde kullanılmıştır. Bu sorulardan ilkinde 7, ikincisinde 9 katılımcı strateji geliştirmenin en üst düzeyinde olan stratejileri karşılaştırmayı gerçekleştirmiştir. Temsilden değerleri okuma tüm katılımcılar, ilişkileri yorumlama ve temsilleri değiştirme katılımcılardan yarısı tarafından gerçekleştirilmiştir. Temsil üst düzeyde kullanılmadığında semboller, işlemler ve resmi dilin üst düzeyde taşındığı görülmüştür.

Kullanılan soruların tamamında iletişim yetkinliği üst düzeydedir. Katılımcılar soruların tamamını doğru cevaplamış, sorulardaki ifadeleri matematiksel düşünüp çözümlerine yansıtabilmiştir. Bununla beraber iletişim

yetkinliğinin sunum boyutunda incelenmesi önemli görülmektedir. Akıl yürütme ve argüman geliştirme yetkinliği kısıtlamalar dahilinde değişkenlere değerler verilerek veya yapılan mantıksal çıkarım zincirlerini açıklama yönünde kullanılmıştır. Bu durum diğer matematiksel yetkinliklerin düzeyini etkilememekle beraber mantıksal çıkarım zincirlerinin açıklanmasının matematiksel düşünmeyi öğrencilere kazandırmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel yetkinlikler, beceri temelli sorular, ortaokul matematik öğretmenleri

Kaynakça

- Altun, M. (2020). *Matematik okuryazarlığı el kitabı; yeni nesil soru yazma ve öğretim düzenleme teknikleri*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Boesen, J., Helenius, O., Bergqvist, E., Bergqvist, T., Lithner, J., Palm, T., ve Palmberg, B. (2014). Developing mathematical competence: From the intended to the enacted curriculum. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 72-87.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Kilpatrick, J. (2014). Competency frameworks in mathematics education. S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education*, (ss. 85-87). Dordrecht: Springer.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Niss, M. (2003, January). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. In *3rd Mediterranean conference on mathematical education* (ss. 115-124).
- Pettersen, A., & Braeken, J. (2019). Mathematical competency demands of assessment items: A search for empirical evidence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 405-425.
- Pettersen, A., & Nortvedt, G. A. (2018). Identifying competency demands in mathematical tasks: Recognising what matters. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(5), 949-965.
- Shimizu, Y., Kaur, B., Huang, R., & Clarke, D. (2010). The role of mathematical task in different cultures. Y. Shimizu, B. Kaur ve R. Huang (Ed.) *Mathematical tasks in classrooms around the world*. (ss. 1-15) Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Turner, R., Blum, W., & Niss, M. (2015). Using competencies to explain mathematical item demand: A work in progress. K. Stacey ve R. Turner (Ed.) In *Assessing mathematical literacy* (ss. 85-115). New York, NY: Springer.
- Turner, R. (2012). Some drivers of test item difficulty in mathematics. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, Vancouver, 13-17 April 2012.

Ortaokul Öğrencilerinin İspat Algılarının Balacheff Taksonomisi Bağlamında İncelenmesi

Kamer Arslan
Ankara Üniversitesi

Merve Koçyiğit Gürbüz
Ankara Üniversitesi

Elif Akıllı
Ankara Üniversitesi

Ebru Aylar Çankaya
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Matematiksel ispat, matematik ve matematik eğitiminin temelinde yer alarak matematiğin önemli bir parçasını temsil eder (Lee, 2002). Öyle ki Polya (1981) ispatın, matematik yapma ve matematik öğrenme eylemlerinin temelinde yer alması nedeniyle oldukça önemli olduğunu belirtmiş ve matematiğin öğrenilmesi bakımından ispatı olmazsa olmaz bir unsur olarak değerlendirmiştir.

Matematiksel ispatın tanımı formel boyut ve sosyal veya kültürel boyut olmak üzere iki boyut altında ele alınabilir. Formel boyut matematiksel kavramların kesin kurallar ve rasyonelliğe dayalı olarak yeniden inşa edilmesi olarak tanımlanırken, sosyal veya kültürel boyut ise matematiksel bir kavrama yönelik ispatın, matematikçiler tarafından geçerli olduğuna dair ele almış oldukları süreç olarak tanımlanmıştır (Dede, 2015). Hanna (1990) ispatın bu iki boyutunu formel ispat ve kabul edilebilir ispat kategorilerinde değerlendirmiştir. Buna göre formel ispatlar matematiksel olarak bir teoremin doğruluğunu bir delil ortaya koyarak gösterir. Kabul edilebilir ispatlar ise mantıksal açıklamaların olduğu ve bir ifadenin doğruluğunun gerekçelere dayalı olarak aktarıldığı durumlar olarak tanımlanır. Araştırmacılar tarafından ispatın ne olduğuna yönelik yapılan tanımlamaların yanı sıra öğrencilerin ispat yapma eğilimleri veya biçimleri de literatürde farklı şekillerde adlandırılmıştır.

Bell (1976) öğrencilerin ispat yapma eğilimlerini dört aşamada ele almış ve bunları soyutlama aşaması, kontrol aşaması, ispat aşaması ve aksiyomlar aşaması olarak adlandırmıştır. Tall (1998) ise Bruner'in bilişsel gelişim dönemlerine dayandırmış ve öğrencilerin ispat biçimlerini eylemsel imgesel ve sembolik olmak üzere üç dönem ile açıklamıştır. Harel ve Sowder (1998) öğrencilerin ispat yapma eğilimlerini dışsal ikna ispat şeması, deneysel ispat şeması ve analitik ispat şeması olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır. Balacheff (1988) ise öğrencilerin önermeleri, örneklerle doğrulama eğilimlerini ispat olarak değerlendirmiştir. Balacheff ispat yöntemlerini pragmatik ispatlar, kavramsal ve gösterme olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Pragmatik ispatlar kendi içerisinde; saf deneycilik, kritik deney ve jenerik örnek olmak üzere üç kategoride ele alınırken, kavramsal ispatlar; düşünce deneyi kategorisinde ele alınır. Bu kategorilerden saf deneycilik; öğrencilerin verilen önermeyi birkaç örnek vererek doğrulama eğiliminde oldukları bir seviyeyi ifade eder. Kritik deneyde ise öğrenci, var olan önermeyi doğrulama yoluna giderken bilinçli olarak bir örnek seçme ve bu örneği gerekçelendirerek gösterme eğilimindedir. Jenerik örnek kullanarak bir önermeyi ispatlamaya çalışan öğrenciler, genel anlamda matematiğin yapısal özelliklerini bir örnek üzerinden gösterme ve genellemeye gitme eğilimindedirler. Düşünce deneyinde ise öğrenciler önermeyi örneklerle doğrulamaktan ziyade matematiğin yapısal özelliklerini kullanarak genellemeye ulaşma eğilimindedir.

Tüm bunlara ek olarak ispat öğretimi konu alan Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında; Ülker (2018), sözsüz ispat örneklerini formel ispata geçişi kolaylaştıran bir araç olarak kullanmak amacıyla 7. sınıf öğrencileri ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sözsüz ispat örneklerinin kullanıldığı gerçekçi matematik eğitimi tabanlı bir öğretimin öğrencilerin ispat becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Zeybek Şimşek ve Üstün (2019), dörtgenler konusunda 7. sınıf öğrencilerinin ispat becerilerini incelemiş ve öğrencilerin önermelere yönelik argüman oluşturma konusunda zorlandıklarını ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun genellenebilirlik ile ilgili fikir sunamadığını saptamıştır. Yılmaz (2021), Animasyon destekli ders materyallerinin ve etkinliklerin kullanıldığı bir öğretim süreci tasarlamış ve bu sürecin sonunda öğrencilerin ispat becerilerin nasıl olduğunu araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ispat becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Literatürde var olan çalışmalar ispatın matematik eğitiminde kullanımının, ispat yapma becerilerini geliştirdiğini desteklemektedir (Aylar, 2014; Ülker, 2018; Yılmaz, 2021). Bu nedenle ispata yönelik muhakeme yeteneğinin erken dönemlerinden itibaren geliştirilmesi öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekleyerek ispat yapma becerilerinin gelişmesine olanak tanıyacaktır. Küçük yaş kuşaklarını kapsayan öğretim sürecinin, ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi için öğrencilerin ispata yönelik algılarının araştırılmasını konu alan çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu açıdan ilkökul ve ortaokul düzeyinde ispata yönelik yapılan çalışmaların sayıca artırılması gerekmektedir. Bu çalışmada da literatürde ispata yönelik ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalarda var olan boşluğu bir nebze doldurmak hedeflenmiştir. Bu noktada yapılacak olan bu çalışmanın amacı 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Balacheff'in ispat düzeylerine bağlı olarak ispata yönelik algılarının incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin belirlenen konular çerçevesinde ispat algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş nitel betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen, genelleme kaygısı gütmeyen bir yöntemdir. Üzerinde çalışılan problem durumu, olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak gerekli analizler yapılır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Çalışmada uygulanan veri toplama araçları ve analizleri neticesinde öğrencilerin sahip oldukları ispat algıları betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu: Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının sonunda, yaz döneminde Ankara’da yer alan orta sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü bir devlet ortaokulunda okuyan 298, 7 ve 8. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Daha sonra bu öğrencilerden 10 tanesi ile de yarı yapılandırılmış bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul seçiminde amaçlı örneklem içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Okul, araştırma sürecinde yer alan uygulamaların eksiksiz ve sorunsuz gerçekleştirilebilmesi için araştırmacıların rahat ulaşabildiği, tanıdığı okullar arasından seçilmiştir ve araştırma tek bir okulda gerçekleştirilmiştir. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin araştırmaya dahil edilmesinde ise cebir öğrenme alanına ilişkin bilgiye sahip olmaları kriteri, ölçütü veri alınmıştır. Araştırmaya dahil edilecek öğrencilerin sınıf düzeylerinin belirlenmesinde bu nedenle ölçüt örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı: Çalışmada veri toplama aracı olarak ilk olarak, Healy ve Holes’ün (2007), çalışmalarında kullanmış olduğu ölçekten esinlenerek, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan İspat Algı Testi (İAT) kullanılmıştır. Algı testinde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğretim programlarına paralel, sayılar ve işlemler öğrenme alanında yer alan dört doğru önerme ile bu önermelerin dört ayrı olası ispatı yer almaktadır. İspat olduğu savunulan yanıtlar Balacheff’in kategorilerine uygun olarak düzenlenmiştir. Dört önermenin ikisi dört işlem ile, diğer ikisi bölünebilme kuralları ile ilgilidir. Bu soru grupları hazırlanırken sorulardan birisinin doğruluğunun hızlı görüleceği (öğrencinin aşına olduğu), diğerinin doğruluğunun hemen algılanmayacağı (öğrencinin aşına olmadığı) tarzda olması tercih edilmiştir. İAT hazırlandıktan sonra uygunluğunun değerlendirilmesi için üç uzmanın görüşü alınmış ve uzmanların görüşleri doğrultusunda algı testi revize edilmiştir. Daha sonra bu testin öğrenci düzeyine uygunluğu ve anlaşılabilirliği pilot uygulama ile sınanarak teste son hali verilmiştir. İkinci bir veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Veri Analizi: Veri analizinde betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. İAT ile elde edilen veriler Balacheff’in kategorilerini temel alan bir kod sistemi üzerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu kodlama sürecinde araştırmacılar çapraz okumalar gerçekleştirmiş ve araştırmacı üçgenlemesi tekniği sonucunda veri analizindeki kodlama tutarlılığı %98 çıkmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri toplama aracındaki sorular yapılandırılırken art arda gelen ilk dört soru, aşına olan ve aşına olunmayan sorular şeklinde hazırlanmıştır.

Gerçekleştirilen betimsel ve içerik analizi ile;

- I. Öğrenci yanıtlarının ağırlıklı olarak Balaceff’in hangi ispat düzeyinde yer aldığı;
- II. Seçilen algı düzeyinde yanıtların gerekçesinin nasıl ifade edildiği;
- III. İAT’de ilk dört soruda, 1-2. sorular ve 3-4. sorular aynı kazanım üzerinden sorulmuş aşına olan (1. ve 3. sorular) ve aşına olunmayan (2. ve 4.sorular) sorularda ispat algılarının değişimin nasıl olduğu;
- IV. Yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanarak içerik analizinin sonuçlara dair neler sunduğu

İncelenecek ve sunumda paylaşılacaktır.

Çalışmada analizlere yönelik transkripler devam etmekte olup araştırmadan beklenen olası sonuçlar şu şekildedir;

- i. Öğrenci yanıtlarının ağırlıklı olarak kritik deney ve jenerik örnek düzeyinde yoğunlaşması,
- ii. Öğrencilerin seçtikleri yanıtları gerekçelendirme noktasında saf deneycilik düzeyinde “ daha kolay, daha anlaşılır ...”, kritik deney düzeyinde “ daha çok örnek vermiş, daha detaylı anlatmış, ... ”, jenerik örnek düzeyinde “ daha mantıklı, şekil kullanmış, ...”, düşünce deneyi düzeyinde ise “denklem gibi, daha çok ispat gibi, daha karmaşık, ...” gibi ifadeler kullanmaları,
- iii. Öğrencilerin aşına oldukları sorularda (1. ve 3. soru) aşına olmadıkları sorulara göre daha alt düzey yanıt vermeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İspat yapma, ispat algısı, Balacheff taksonomisi, ortaokulda ispat

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aylar, E. (2014). 7. Sınıf öğrencilerinin ispata yönelik becerilerinin irdelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 351-376.
- Balacheff, N. (1988). "Aspects of Proof in Pupils' Practice of School Mathematics" in D. Pimm, *Mathematics, Teachers and Children*. Hodder & Stoughton, London. 216- 230.
- Bell, A. (1976). A study of pupils' proof-explanations in mathematical situations. *Educational Studies in Mathematics*, 7, 23-40.
- Dede, Y. (2015). Matematikte ispat: önemi, çeşitleri ve tarihsel gelişimi. Embat, Özmentar, Bingölbalı, Şandır ve Delice (Ed). *Tanımları ve tarihsel gelişimiyle matematiksel kavramlar*. (s.15-34) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hanna, G. (1990). Some pedagogical aspects of proof. *Interchange*, 21(1) 6-13.
- Harel, G. & Sowder, L. (1998). Students' Proof Schemes: results from exploratory studies. *CBMS Issues In Mathematics Education*, 7(1), 234-283.
- Healy, L. & Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31 (4), 396-428.
- Lee, J.K. (2002). Philosophical perspectives on proof in mathematics education. *Philosophy of Mathematics Education*, 16, 1-13.
- Polya, G. (1981), *Mathematical discovery: on understanding, learning and Teaching problem solving*. New York: Wiley.
- Tall, D. (1998). The cognitive development of proof: Is mathematical proof for all or for some? Z. Usiskin (Ed.), *Developments in School Mathematics Education Around the World* (4. Baskı s. 117-136) içinde. Reston, Virginia: NCTM.
- Ülker, E. (2018). *Ortaokulda ispata giriş: gerçekçi matematik eğitimi çerçevesinde sözsüz ispatların kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi] <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/3762/480248.pdf>
- Yılmaz, G. (2021). *Animasyonla hazırlanmış ispat materyalleri ile ispat öğretiminde ispat süreçlerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]
- Zeybek-Şimşek, Z. & Üstün, A. (2019). 7.sınıf öğrencilerinin dörtgenler konusundaki ispat seviyelerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 196-216.

Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullanılan Kavram Karikatürleri Hakkındaki Bilgi ve Düşüncelerinin Değerlendirilmesi

Ölçeğin Pilot Çalışması

İlknur Kalkan

Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi

Mehmet Bekdemir

Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal medyanın günlük hayattaki kullanımının artmasıyla karikatürler hayatımızda önemli yer tutmaktadır. Buna paralel olarak eğitim ve öğretimde de karikatürler gittikçe artan bir hızla kullanılmaktadır. Eğitimin her alanında olduğu gibi kavram karikatürlerinin matematik derslerinde hazırlanmasında ve/ya kullanılmasında öğretmenlerin hayati önemi bulunmaktadır. Fakat alan yazına bakıldığında öğretmenlerin kavram karikatürleri hakkındaki bilgi ve düşüncelerini az da olsa ortaya koyan çalışmalarda öğretmenlerin görüşlerini genelde standart olamayan ölçme araçlarıyla (Yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler) belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada bu eksikliği gidermeye katkıda bulunmak için kavram karikatürleri hakkında matematik öğretmenlerinin bilgi ve düşüncelerinin standart bir ölçme aracı ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmada da kavram karikatürleri hakkındaki matematik öğretmenlerinin bilgi ve düşüncelerinin değerlendirilmesini amaçlayan ölçeğin pilot çalışmasının sonuçlarına yer verilmiştir.

Kavram Karikatürleri Değerlendirme Ölçeği (KKDÖ) başlığı altında hazırlanacak ölçek için öncelikle bu konudaki alan yazın incelenmiştir. Bu alan yazın inceleme sürecinde özellikle kavram karikatürlerinin sahip olması gereken özellikler, öğretmenlerin matematik derslerinde nasıl kullanacaklarıyla ilgili bilgiler ve öğrencilerin seviyelerine göre nasıl kullanıldığı konuları üzerine odaklanılmıştır. Alan yazın dikkate alınarak 49 madde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Daha sonra yapılan matematik eğitimi alanındaki uzman ile bu 49 madde gözden geçirilerek gerekli düzeltme ve eklemeler yapılmıştır. Düzenlemesi yapılmış olan ölçek 17 matematik öğretmeninin görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzeltmeler sonunda 34 maddelik taslak Kavram Karikatürleri Değerlendirme Ölçeği (KKDÖ) elde edilmiştir. Ölçekte bulunan 34 maddenin her biri “1-Tamamen Katılmıyorum”, “2-Katılıyorum”, “3-Kararsızım”, “4- Katılıyorum”, “5 Tamamen Katılıyorum” biçiminde likert formatında hazırlanmıştır. Daha sonra elde edilen (KKDÖ) ölçek dil uzmanına götürülerek görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler ile son halini almıştır.

Bu çalışma sonunda ortaya çıkarılacak olan KKD ölçeği ile kavram karikatürlerinin hazırlanma ve uygulama aşamalarına yönelik sistematik bir alt yapı oluşturulması, matematik öğretmenlerinin Kavram Karikatürü hakkındaki bilgi ve düşüncelerinin farklılaştırılmış düzeylerde belirlenmesi ve incelenmesi ve matematik öğretmenlerini kavram karikatürleri hakkındaki var olan bilgi eksikliklerinin belirlenmesine yönelik bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yönteminin esas alındığı, deneysel olmayan araştırma desenlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılacaktır.

Tarama yöntemi; genellikle bireylerin davranışları, değerleri, inanışları, istekleri, fikirleri ve yaşadıkları ortam gibi farklı değişkenler hakkında bilgi toplamak için kullanılır (Dilek ve Sözbilir, 2021; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; McMillan & Schumacher, 2012). Buna göre bu çalışmada matematik öğretmenlerinin Kavram Karikatürleri hakkındaki bilgi ve düşünceleriyle ilgili bir ölçek geliştirme amaçlandığından tarama yöntemi tercih edilecektir.

Araştırmada çalışma grubunun Türkiye’de Milli Eğitim ve Milli Eğitime bağlı devlet ve özel kurumlarında çalışan matematik öğretmenlerinden oluşması planlanmaktadır. Veriler web üzerinden Google Formlar yardımıyla toplanacaktır. Google Forma aktarılan KKDF gönüllü öğretmenler tarafından doldurulacaktır. Doldurulan bu formların sonuçları Excel formatında alınıp analiz edilecektir.

Ekte sunulacak olan 34 maddelik “Kavram Karikatürleri Değerlendirme Ölçeği (KKDF)” araştırmada kullanılacaktır. Elde edilen veriler nicel veriler öncelikle analiz edilecek sonra Kavram Karikatürleri hakkındaki görüşleri değerlendirmek için standart bir ölçek elde edilecektir.

Elde edilen veriler nicel veriler ile öncelikle KKDF’nin iç tutarlılık katsayısı hesaplanacaktır. Sonra AF ve DF analizleri yapılarak KKDF’ye son hali verilecektir.

Gerçekleştirilecek olan araştırmanın hipotezleri ise aşağıdaki gibidir.

Matematik öğretmenlerinin kavram karikatürleri hakkındaki bilgi ve düşünceleri cinsiyete göre değişmemektedir.

Matematik öğretmenlerinin kavram karikatürleri hakkındaki bilgi ve düşünceleri çalışma yılına göre değişmemektedir.

Matematik öğretmenlerinin kavram karikatürleri hakkındaki bilgi ve düşünceleri ders verdiği sınıf düzeyine göre değişmemektedir.,

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın başarıyla sonuçlanması halinde öncelikle matematik öğretmenlerinin kavram karikatürleri hakkındaki bilgi ve düşüncelerini belirlemek için bir ölçek elde edilecektir. Bu ölçek yardımıyla öğretmenlerin kavram karikatürlerinin özellikleri ve sınıf içindeki uygulamaları hakkında bilgiler elde edilecektir. Ayrıca cinsiyet, çalışma yılı, ders verdiği sınıf düzeyi gibi farklı değişkenlere göre öğretmenlerin bu uygulamaları arasında karşılaştırma yapma imkânı da elde edilecektir. Bununla birlikte araştırmacılara, kavram karikatürlerinin hazırlanma ve uygulama aşamalarına yönelik sistematik bir alt yapı oluşturulması, matematik öğretmenlerinin kavram karikatürü hakkındaki bilgi ve düşüncelerinin farklılaştırılmış düzeylerde belirlenmesi ve incelenmesi ve matematik öğretmenlerini kavram karikatürleri hakkındaki var olan bilgi eksikliklerinin belirlenmesine yönelik bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen ve bilim insanları arasında ile kavram karikatürlerine ilişkin çalışmaların yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır. Böylece öğretmenlerde kavram karikatürlerinin yaygın kullanılması hakkında farkındalığın oluşmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kavram yanılgısı, kavram karikatürleri, konuşma baloncukları, matematik

Kaynakça

- Demir, E. (2021). Kavram karikatürlerinin derse yönelik tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 170-186.
- Dilek, T. E. K. E., & Sözbilir, M. (2021). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterliklerini belirlemek için ölçek geliştirme. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 55-68.
- Efe, H. (2004). Karikatür ve popüler kültür soruşturması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (57), 9-21.
- Erdağ, S. (2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde kavram karikatürleri ile destekli matematik öğretiminin, ondalık kesirler konusundaki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Doctoral Dissertation), DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446
- Ören, F. S. (2009). Öğretmen adaylarının kavram karikatürü oluşturma becerilerinin dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 4(3), 994-1016.
- Toker, H. ve Sevinç, Ş. (2021). Karikatürlerdeki matematik, matematik öğretmenleri ve öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 1-34.
- Yamık, G. (2015). *Fen eğitiminde kavram karikatürü uygulamasının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, A., Hasan, E. S., & Türkoğlu, A. (2021). Matematikte kavram karikatürlerinin değerlendirilmesine yönelik puanlama anahtarının geliştirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 250-267.
- Yılmaz, A. (2018). *Kavram karikatürleri destekli 5E modeli uygulamasının ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına, öğrenme kalıcılığına ve tutumlarına etkisi*. Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 5-138.

Dil Yeterliliği, Uzamsal Yetenek ve Matematik Başarısı

Aslı Merve Ala

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Mehmet Bekdemir

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin matematiği daha iyi anlamaları ve yapmaları için matematik dili büyük önem taşımaktadır. Hatta matematik öğretiminde dili doğru kullanılmadığı durumlarda öğrenciler sadece testlerde değil dersi anlamlandırmakta da zorluk yaşamaktadırlar (Prediger, Erath ve Opitz, 2019). Bireyin dili doğru bir şekilde kullanmasına ve iletişim kurmasına dil yeterliliği denir. Dil yeterliliği günlük dili içerebileceği gibi matematiksel dili de içermektedir (Adrasheva vd., 2012). Daha özel olarak dil yeterliliği, sayı kümelerinin özellikleri ifade etme, işlem basamaklarını anlatma ve anlama, uzaydaki nesnelerin başlıca özellikler ve sahip oldukları yer gibi matematiksel ve uzamsal kavramları tanımlarken ortaya çıkar. Diğer taraftan da uzamsal kavramlar günlük hayatta insanların nesneler ve nesnelerin nesnelerle olan ilişkilerinin açıklanması için ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim düzeylerinin matematik öğretim programlarında uzamsal kavramlar ile ilgili açık ve örtük bir çok kazanım bulunmaktadır. Özellikle geometri ve ölçme öğrenme alanlarında bu kazanımlar daha ağırlıktadır. Uzamsal kavramlarla ilgili alanyazın incelendiğinde bireylerin bir şekli zihinde canlandırma, düzenleme ve çevirebilme yeteneklerine, bir nesnenin görüntüsünün farklı bir pozisyonundan nasıl olduğunu hayal etme anlamına gelmektedir. Bununla birlikte ayrıca uzamsal yetenek, iki veya üç boyutlu geometrik nesneleri bir bütün olarak zihinde evirip çevirebilme ve farklı konumlarında onları tanıyabilme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Lohman, 1988; Olkun & Altun, 2003). Uzamsal yetenek ile matematik başarısı ve dil yeterlik puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Uzamsal yetenek ile ilgili yapılan araştırmalar okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir (Gilligan-Lee vd., 2021; Geary vd., 2021). Bu çalışmalar ilköğretimde yoğunlaşmasına rağmen çocukların somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçiş için kritik eşik olan ortaokul döneminin özellikle altıncı sınıf düzeyinde dil yeterliliği, uzamsal yetenek ve matematik başarıları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan çalışmaların yapılması önemlidir. Bu, çocuklar için çok kritik olan bu dönemde öğretmenlere matematik başarılarının nelerden etkilendiğini ortaya koyma açısından ve alanyazına da yeni bilgiler açısından katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı; dil yeterliliği, uzamsal yetenek ve matematik arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Matematik başarısı ile dil yeterlik testi puanları ve uzamsal yetenek arasında ilişki var mıdır.
- Uzamsal yetenek alt boyutları (uzamsal ilişkiler, uzamsal yönelim ve uzamsal görselleştirme) matematiksel başarıyı yordar mı?
- Dil yeterlik puanları kontrol altına alındığında uzamsal yetenek matematik başarısını yordar mı?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma deseni olan korelasyonel araştırma desenlerinden çok faktörlü yordayıcı desen kullanılmıştır. Bu desenin kullanılmasındaki amaç birden fazla yordayıcı değişken ile bağımlı değişken arasındaki doğrudan olabilecek ilişkiler hakkında fikir sahibi olmaktır (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışmanın katılımcıları Doğu Anadolu bölgesinin nüfus açısından orta ölçekli bir ilinde 2021-2022 güz döneminde öğrenim gören 112 erkek ve 89 kız olmak üzere toplam 201 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri; Uzamsal Yetenek Testi, Dil Yeterliliğinin C-testi ve Matematik Sınav Notu yardımıyla toplanmıştır. Uzamsal yetenek testi öğrencilerin uzamsal yeteneklerini ölçmek için hazırlanmış olan ve “Uzamsal Görselleştirme”, “Uzamsal İlişkiler” ve “Uzamsal Yönelim” olmak üzere üç alt boyut ve 23 maddeden oluşan bir testtir. Dil Yeterliliğinin C-testi, öğrencilerin dil becerilerini belirlemek için hazırlanmış 40 maddelik boşluk doldurma şeklindeki bir testtir. Matematik Sınav Notu olarak altıncı sınıfın birinci dönem birinci yazılı sınavı sonucudur. Öğrencilerden testleri iki ders saatinde cevaplamaları istenmiş ve bu süreçte öğrencilerin birbirlerini etkilemeleri engellenmiştir. Testlerden alınan yüksek puan o becerinin yüksek olduğunu, düşük puan da o becerinin düşük olduğunu göstermektedir. Toplanan veriler SPSS 22.0 paket programı yardımıyla korelasyon ve çoklu regresyon analizlerine tabi tutulmuşlardır. Korelasyon analizinin yapılmasındaki amaç ve dil yeterliliği ve uzamsal yetenek alt boyutları matematik başarısını ile ilişkisinin araştırılmasıdır. Çoklu regresyon analizinde ise bu yeteneklerin matematik başarısını yordama durumları araştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Korelasyon analizi sonucunda, matematik başarısı ile dil yeterliliği ve uzamsal yetenek puanlarının arasında orta düzey, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. İkinci olarak, dil yeterlilik ve uzamsal yetenek alt boyutları olan uzamsal ilişkiler, uzamsal yönelim, uzamsal görselleştirme puanları matematik başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, dil yeterlik puanı kontrol altına alındığında uzamsal yetenek matematik başarısını anlamlı olarak yordayıcısı olduğu görülmektedir. Uzamsal yeteneğin, edilen altıncı sınıf düzeyinde uzamsal yeteneğinin gelişimine paralel olarak matematik başarısının da geliştiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, uzamsal yetenek alt boyutları, ortaokul

Kaynakça

- Ardasheva, Y., Tretter, T. R., & Kinny, M. (2012). English language learners and academic achievement: Revisiting the threshold hypothesis. *Language Learning*, 62(3), 769-812. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00652.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Scofield, J. E. (2021). In-class attention, spatial ability, and mathematics anxiety predict across-grade gains in adolescents' mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 754-769. <https://doi.org/10.1037/edu0000487>
- Gilligan-Lee, K. A., Hodgkiss, A., Thomas, M. S., Patel, P. K., & Farran, E. K. (2021). Aged-based differences in spatial language skills from 6 to 10 years: Relations with spatial and mathematics skills. *Learning and instruction*, 73, 101417. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101417>
- Lohman, D. F. (1988). *Spatial abilities as traits, processes, and knowledge*.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2013). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*. Routledge
- Prediger, S., Erath, K., & Opitz, E. M. (2019). The language dimension of mathematical difficulties. In *International handbook of mathematical learning difficulties* (pp. 437-455). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3_27
- Olkun, S., & Altun, A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 86-91. <http://www.tojet.net/volumes/v2i4.pdf#page=86>

İlköğretim Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Becerilerinin Gelişmesinde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları

Münevver Muyo Yıldırım
Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlerin matematiğe yönelik, öğrencilerin matematiği nasıl öğrendiği ve iyi öğretimin nasıl gerçekleştirildiği konusundaki inançları, öğretmenlerin matematiği nasıl öğretmeye çalıştığı ya da hangi yolla öğretimi tercih ettiği konusunu doğrudan etkilemektedir (Ontario Principals' Council, 2009). NCTM'in (2000) öğretmenlerin sahip olması gereken görevleri doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin kendi öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmedeki rol ve sorumluluklarının neler olduğu konusundaki algılarını araştırmak amacıyla araştırmanın problemini "İlköğretim sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin gelişmesinde öğretmenin rol ve sorumlulukları nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın hem ülkemiz ilköğretim eğitim programında hem de farklı uluslararası kuruluşların yayınlarında da ifade edilen ilköğretim matematik eğitiminin önemi, öğretmen rol ve sorumlulukları özelinde incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmen rol ve sorumluluklarını incelemek amacıyla, sınıf öğretmenleri, hangi matematiksel becerilerin ilköğretim döneminde önemli olduğu, öğretmenlerin dikkat etmesi gereken durumların neler olduğu, bu aşamalarındaki öğretmen sorumlulukları ve matematiksel becerileri kazanma sürecinde öğretmen rolleri konularındaki algılarını incelenme fırsatı doğmuştur. İlköğretim eğitimi konusunda çalışan eğitimcilerin farklı bakış açılarının derinlemesine ulaşılabileceği düşünülerek bu boyutta araştırma önem taşır. Araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmede sınıf öğretmenlerinin rolü ve sorumluluklarının neler olduğunu belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin ilköğretim öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmedeki rol ve sorumlulukları hakkında uzlaşılan noktaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen sorular aşağıda verilmiştir:

1. İlköğretim matematik öğretimi programını nasıl buluyorsunuz? Genel olarak program hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim öğrencilerine hangi matematiksel becerileri kazandırması gerektiğini düşünüyorsunuz?
3. Sizce etkin matematik öğrenimi için hangi becerilere ihtiyaç vardır?
4. Genel olarak ilköğretim öğrencilerinin matematiksel becerileri geliştirme sürecinde öğretmenlerin rolünü / rollerini nasıl tanımlarsınız?
5. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde matematiksel becerileri kazanması sürecinde öğretmen sorumluluklarının neler olması gerektiğini düşünüyorsunuz? 6. İlköğretim öğrencilerinin matematiksel becerileri kazanması sürecinde güçlükler ve sınırlılıklar nelerdir? Araştırma konusuyla ilgili olarak belirtmek istediğiniz başka durumlar var mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yukarıdaki soru demetine gerçekçi ve samimi cevap verecekleri, kendilerini sıkımsadan cevapların alınacağı ortamın sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Yöntem

İlköğretim sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin gelişiminde öğretmenin rol ve sorumluluklarına yönelik bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel olarak yapılan bu araştırmada ilköğretim matematik programının uygulayıcısı olan 1-5 sınıf öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerine başvurulmuş, programın uygulama aşamasında öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları görüşme yöntemi kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için çalışma gurubu Türkiye'nin Samsun ili Terme ilçesindeki Yenimahalle İlköğretim okulunda ve Ordu ili Ünye ilçesindeki Kaynartaş İlköğretim okulunda görev yapan 16 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma sırasında örnekleme yoluna gidilmemiş, bu ilkokullarda görev yapan 1-5 tüm sınıf öğretmenleri çalışma grubu seçilmiştir. Araştırmada okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamının seçilmiş olmasının nedeni konuyla ilgili derinlemesine araştırma yapmaktır. Araştırma katılımcılarının kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanması amacıyla verilerin sunumunda katılımcıların isimleri yerine Ö.1, Ö.2,

Ö.3.....Ö.16 şeklinde temsiller kullanılmıştır. Veriler öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce araştırma yapmak amacı ile çalışılacak olan okullar için Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Samsun İl Eğitim Müdürlüğünden ve Ordu İl Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları okullara gidilerek ders dışında katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara görüşme sırasında temel sorular görüşmeden önce araştırmaya yön verecek şekilde hazırlanmış olup, alanında uzman görüşü doğrultusunda uygulanacak düzeye getirilmiştir. Alınan cevaplar araştırmacı tarafından görüşme formlarına not edilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz ile öğretmenlerin ilköğretim matematik becerilerinin kazanılmasında rol ve sorumluluklarına yönelik görüşlerini yansıtarak var olan durumu açıklamak için betimsel analiz, daha detaylı bulguları elde etmek ve yorumlamak için de içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz çerçevesinde öğretmen görüşmelerinde elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcılara yönelik olarak hazırlanan bu altı adet açık uçlu soru konu ile ilgili daha derinlemesine araştırma yapılabilmesi amacı ile katılımcıların verdikleri cevaplara göre ilave sorularla da desteklenmiştir. Katılımcılara sorulan açık uçlu sorular ile derinlemesine ve uzun süreli görüşmeler yapılmış olması inandırıcılığı etkileyen önemli faktörlerden biri olarak görülebilir. Araştırma sırasında katılımcılarla etkileşimden kaynaklanabilecek olumsuzlukları önleyebilmek için görüşme esnasında katılımcılara yöneltilen sorularda yönlendirici olmama ve kişisel görüşlerle yönlendirmeme gibi uygulamalara gidilmiştir. Verilerin aktarılmasında katılımcıların verdikleri cevaplara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Görüşmelerin tamamında araştırmacı, katılımcılara yönelik olarak benzer bir yaklaşımla soruları yöneltilmiş ve görüşmelerin tamamı kayıt altına alınmış olup görüşmelerin tamamının öğretmenler odasında gerçekleşmiş olması katılımcıların daha rahat bir şekilde soruları cevaplamalarına olanak sağlamıştır. Aynı zamanda katılımcılardan alınan verilerin doğal ortamda gerçekleştirilen karşılıklı görüşmeler sonucu ayrıntılı bir şekilde elde edilmiş olması geçerliliği sağlayan etkenlerden biridir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma süresince elde edilen bulgular Samsun İl'i ve Ordu İl'i merkezinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin üzerinde durulması gereken matematiksel becerilerde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar ile ilgili algılarını yansıtmaktadır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim öğrencilerine kazandırılması gereken becerilerin akıl yürütme, problem çözme, ilişkilendirme, iletişim, psiko-motor ve duyuşsal becerilerin olduğu saptanmıştır. Araştırmada geçen matematiksel becerilere ilişkin çalışmaların (Umoh, 2006; Baykul, 2003; Altun, 2005; Dewey; Böke, 2007; LACOE, 2004; NTCM, 200; Ersoy, 1991) bulguları ile örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenleri rollerinde çocukların anlamlı öğrenmelerine yardımcı olmanın esasen matematikte başarılı olabileceklerini ıskı tutulacağını ifade etmişlerdir. Çocuklara matematiği sevdirmeye, öğretmenin çocuklarla her yönüyle ilgilenmesi gerektiği, çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağlama ve çocuklarla bireysel olarak ilgilenme gibi nedenler üzerinde durmuşlardır. Benzer bir bulgu Aktaş (2009) matematiksel becerilerin kazanımında öğretmenin rol ve sorumlulukları üzerinde yaptığı bir araştırmayla, öğretmenlerin rol ve sorumlulukların gözlemci, yönetici, organizatör ve iletişimci olduğunu vurgulamaktadır. Becerilerin kazandırılmasında öğretmene düşen görevin çocuğun gelişimin düzeylerini ve bu gelişim düzeyine uygun etkinlikleri iyi bir şekilde belirlemek, düşüncelerini açıklaması için uygun ortamlar hazırlamak, matematikle ilgili kavramları doğru kullanmak olduğunu vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin rolleri incelendiğinde; gözlemci, eğitici, öğretici, ortamı hazırlayan, alan bilgisinin yeterli olması ve rehber rollerinde gerek sınıfta gerek öğrenci velisiyle yakından iletişim sağlaması sıklıkla durulmuş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel beceriler, ilköğretim sınıf öğretmeni, rol, sorumluluk

Kaynakça

- Altun, M. (1998). Matematik öğretiminin amaç ve ilkeleri. A. Özdaş, (Ed.) *Matematik öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 2-17.
- Altun, M. (2012). *Matematik öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaacılık.
- Aydın, Y. (2003). Matematik öğretmeni nasıl yetiştirilmeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 19-114.
- Baydemir, G. (2012). Bilişsel gelişim kuramları. B. Akman (Ed.). *Okul öncesi matematik eğitimi* içinde (s. 2-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Böke, K. (2007). Örneklem. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (2. Baskı, s. 105-147). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- Bulut, S. (1988). Matematiksel kavramların gelişimi, 5. 7.ve 10. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, (12), 14-22.
- Durkheim, E. (2016). Sosyolojik yöntemin kuralları (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğubatı
- Göker, L. (1997). *Matematik tarihi ve Türk-İslâm matematikçilerinin yeri*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayın ve Dağıtım, 23-42.
- Kandır, A. , (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Kandır, A. (1999). Okulöncesi eğitim kurumlarında etkinliklerin planlanması: Gazi Üniversitesi anaokulu-anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2003). Adding it up: Helping children learn mathematics. Washington, DC: National Academy.
- M. E. B. (2005). İlköğretim Dersi (1–5. Sınıfları) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Basım Evi, Ankara Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (t.y.a). Sorumluluk. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/08/01/125251/icerikler/sorumluluk_148878.html adresinden 10 mart 2022’de indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2010). On sekizinci Milli Eğitim Şurası Kararları. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12> adresinden 15 Mart 2022’de indirilmiştir.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2008). *Position statement: Equity in mathematics education*. <http://www.nctm.org/about/content.aspx?id=42501> adresinden 10 Mart 2022’de indirilmiştir.
- Öcalan, T. (2004). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Stonge, J.H., Tucker, P.D., Hindman, J.L. (2007). Etkili evi. Konya.Öğretmenlerin Nitelikleri El Kitabı. Alexandria, Virginia: ASCD
- Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers (2. Baskı). *Engaging young children in mathematics: standards for early childhood mathematics education* (s. 91- 104) içinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum. n and Curriculum Development.
- Umoh, G. G. (2006). *Path to quantitative education: a standard book for students, teachers and educational administrators*. Uyo: Inela Ventures and Publishers.
- Ünal, S. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zengin, M., &Topsakal, C. (2008). Kosova Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırılması. *Karadeniz Araştırmaları* (18), 107-126.

TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmalarında Finale Kalan Matematik Projelerinin İçeriksel Açıdan İncelenmesi

Özlem Turan

MEB

Emre Ev Çimen

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Teknoloji ve toplum hayatının sürekli gelişmesi, gelişimin bir sonucu olarak mevcut bilgilerin yenilenmesi bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen problemleri farklılaştırmakta ve bireyleri çözüme götüren düşünce yapılarını da zenginleştirmektedir (Budak Coşkun ve Altun, 2012). Bu olumlu değişime paralel olarak öznesi insan olan eğitim sistemlerinin de bir yenilenme sürecine girmesi kaçınılmazdır (Ocak ve Çimenci Ateş, 2015). Sürecin çağın gerekliliklerine uygun olarak işleyebilmesi için eğitim sisteminin yansıması olan öğrenme-öğretme ortamlarının güncel yaklaşımlarla bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bireyin deneyim ve yaşantıları aracılığıyla oluşturacağı bilgi hem kendi ürünü olduğundan anlamlı olacak hem de değişime uyum sağlamada köprü olacaktır. Öğrenme-öğretme ortamlarının farklılaşan yaşam şartlarına kolay adapte olabilen, analitik düşünme ile yaratıcılığı harmanlayabilen nesil yetiştirme yeterliliğinde olması gerekmektedir (Harty, Samuel ve Beall, 1986). Bu gerekliliğin yerine getirilebilmesi eğitim programlarında geleneksel yaklaşımlardan ziyade uygulanabilirliği ve yararlılığı yüksek yaklaşımlara yer verilmesi ile mümkündür (Budak Coşkun ve Altun, 2012). Ayrıca öğrencilerin okul dışı deneyimleri onlara daha dikkat çekici geldiği halde uygulanan programların özelinde de matematik öğretim programının gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilememesi, öğrencilerin cevap odaklı yaklaşım nedeniyle özgün çözüm üretmekten uzak olmaları yenilikçi yaklaşımların gündeme gelmesini gerekli kılmıştır. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşım oluşturduğu kazanımlar gereği ön plana çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencileri edindikleri bilgileri sunabildikleri ölçüde başarılı olarak görmekte ve bilgiyi oluşturma sürecinde öğrencilerin kendi hazırladıkları materyalleri kullanmalarını hazır materyallere tercih etmektedir (Altun, 2006). Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme ortamında kendi ürettikleri materyalleri kullanmalarına ve öğrendiklerini sergilemelerine imkân sunan Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) dikkat çekmektedir. PTÖ, öğretmen açısından, gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilen projeler aracılığıyla öğrencilerin etkileşim içerisinde öğrenmelerini, kişisel bilgi ve becerilerini proje içeriği ile ilişkilendirmelerini; öğrenci açısından ise, gerçek yaşama dair problemleri farklı becerilerini kullanarak planlama ve tasarlamaya dayalı etkinlikler ile çözdükleri bir stratejidir (Zeren Özer, Güngör ve Özkan, 2015). Öğrenmeyi projeler etrafında organize eden PTÖ ile eğitimin öğretmen odaklı çalışmalardan öğrencinin başlattığı, bağımsız ve amaçlı öğrenme yöntemlerine kaydırılması proje geliştirme uygulamalarını kıymetli kılmaktadır. Yeni matematik dersi öğretim programında birçok yenilik olmasına rağmen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) gibi geniş ölçekli değerlendirmelerin sonuçları matematik alanında yaşanan sorunların sürdüğünü göstermektedir. Bu durum programda değinilen noktaların etkili uygulanmasını ve bu noktaların matematik öğretiminde başarılı olan ülkelerin uygulamaları göz önüne alınarak revize edilmesini gerektirmektedir. Almanya 2000 yılında yapılan PISA değerlendirmesinde ilk kez OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmış ve 2001 yılından itibaren eğitimde tedbir amaçlı uygulamalara gitmiştir (Erman ve Boobekova, 2016). Uygulamalardan biri proje günleri etkinliğidir. Etkinlik kapsamında her okul bir proje haftası düzenleyerek, öğrencilerin grup olarak hazırladıkları projelerini halka ve velilere sunmaları sağlanmaktadır. Mesleki eğitim projelerine de ayrıca yer verilmektedir (Retter, 2018). Bu ve benzeri uygulamalar sonucunda Almanya 2012 PISA değerlendirmesinde OECD ülkeleri ortalamasının üzerine çıkmıştır (Erman ve Boobekova, 2016). Almanya örneğine bakıldığında bilginin projeler vasıtasıyla oluşturulması ve uygulamanın somut sonuçları; proje uygulamalarını önemli kılmaktadır. Proje uygulamalarının tüm paydaşlar açısından kazanımlarına ve matematik programında yer almasının gerekliliklerine paralel olarak proje yarışmaları dikkat çekmektedir. Yarışmalardan beklenen verimin elde edilmesi için proje geliştirme süreçlerinin bilinçli bir şekilde ele alınması, ötesinde projelerin değerlendirilme sürecinde bilimsel yöntemlere uygunluğun değerli olduğu yani bilimsel gerçekliğin nicelikten daha anlamlı olduğu ve düşüncelerin nitelikli proje haline dönüştürülmesi için gerekli bilimsel basamakların bilinmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında 2009-2019 yılları arasında düzenlenmiş TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmalarında finale kalan projelere ait proje özetleri belirlenen çeşitli kriterlere göre içeriksel açıdan incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Veriler yapılmış olan yarışmalara ait proje özetleri incelenerek elde edildiğinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. İncelenen dokümanlar söz konusu yöntemin gereklilikleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasında finale kalan tüm matematik projelerine ait proje özetleri ve örneklemini de 2009-2019 yılları arasında düzenlenen TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri yarışmalarında finale kalan matematik projelerine ait proje özetleri oluşturmaktadır. İncelenecek proje özetleri ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu örnekleme seçimi çalışmaların niteliği ve amaçlarına ulaşılabilirliği bakımından kolaylık sağlamaktadır (Creswell, 2013). Bu anlamda 2009-2019 yılları arasında düzenlenen TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri yarışmalarındaki matematik projeleri içerisinde Türkiye Finali'ne kalan matematik projeleri ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak proje özetlerinin içeriksel açıdan değerlendirilmesini sağlayan kriterlerin yer aldığı inceleme formu kullanılmıştır. İnceleme formu yapılan literatür araştırmasına dayanarak ve yapılmış çalışmalar (Büyüköztürk vd., 2018; Clary, Brzuszek ve Fulford, 2011; Dede, 2015; MEB, 2018; Potter, 2009; Zeren Özer ve Özkan, 2010; Zeren Özer vd., 2015) incelenerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. TÜBİTAK'tan temin edilen 207 proje özeti araştırmacı ve deneyimli bir matematik öğretmeni tarafından kodlanmış ve üç uzman görüşü alınarak veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde detaylı bilgi sunabilmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ güvenilirlik formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmış ve %89 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak için bulunan uyum yüzdesinin %70'den daha yüksek olması çalışmayı güvenilir kılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Tartışmalı olan kodlamalar uzman görüşüne sunulurken, belirtilen bilgi ve uyarılar doğrultusunda kodlamalara son hali verilmiştir.

Araştırmada Lincoln ve Guba (1985) tarafından ifade edilen nicel araştırmalardaki kavramlara alternatif geçerlik ve güvenilirlik kavramlarına yer verilmiştir. Söz konusu kavramlardan ilki olan inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzman incelemesine başvurulmuş araştırmacının bilimsel olarak kabul edilebilir olması gerekliliği oluşturulmaya çalışılmıştır. İkinci kavram olan aktarılabilirlik kavramı araştırmada incelenen proje özetleri vasıtasıyla elde edilen sonuçların proje yapmayı planlayan kişilere yol gösterici olacağı düşüncesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Üçüncü kavram tutarlık olup inceleme formunun oluşturulması ve verilerin çözümlenmesi sürecinde araştırmacı ve deneyimli bir matematik öğretmenin veriler ışığında yaptıkları yorumların tutarlı olduğunun tespiti ile sağlanmıştır. Ayrıca farklı yorumlanan veriler için uzman görüşüne başvurularak uzlaşma sağlanmıştır. Sonuncu kavram teyit edilebilirlik olup inceleme sonuçlarının ham verilerle teyit edilip, bir uzmanın da değerlendirmesi sağlanarak beklenen nesnellik oluşturulmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Projelere ilişkin özetler içeriksel açıdan incelendiğinde, her bir kriter için önemli bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Projenin ortaya çıkış noktasının proje özetlerinin büyük çoğunluğunda (126 projede) belirtildiği görülmüştür. Projelerin rehberde belirtilen tematik alanlara dağılımının algoritma, akıllı ulaşım sistemleri, büyük veri, ekolojik denge, biyoçeşitlilik ve tarım ve seracılık şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla projenin bulunduğu tematik alan algoritma alanı olup, bu çoğunluk tüm yıllarda da saptanmıştır. Proje konularının çeşitlilik gösterdiği (53 konu); projelerin konulara dağılımında ilk beş sırada sırasıyla üçgenler, sayılar, günlük hayat, çokgenler ve sayma, permütasyon, kombinasyon, olasılık konularının olduğu görülmüştür. Projelerin büyük çoğunluğunun o yılki öğretim programına dâhil olan konuları içerdiği belirlenmiştir. Özetlerin öğrenme becerileri açısından değerlendirilmesi sonucunda 207 projenin matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerilerini içerdiği, matematik dili kullanma becerisinin projelerin büyük çoğunluğunda yer aldığı saptanmıştır. Proje konusunun yaratıcılığı ve özgünlüğü projenin ortaya çıkış fikri bakımından incelendiğinde, büyük çoğunluğunun özgün ve zengin fikir içerdiği ve konu sıradan fikir içerse bile farklı bakış açısı ile düşünüldüğü görülmüştür. Projede araştırılan problem ve alt problemin özetlerin büyük çoğunluğunda belirtilmediği ve bu çoğunluğun yıllar bazında da görüldüğü saptanmıştır. Önerilerin belirtilme durumu ve şeklinin değerlendirildiği kritere göre proje özetlerinin büyük çoğunluğunda önerilere yer verilmediği ve bütün yıllar bazında da bu çoğunluğun olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise matematik eğitimi, proje tabanlı matematik öğretimi, matematik proje yarışmaları, içeriksel inceleme, TÜBİTAK

Kaynakça

Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.

- Budak Coşkun, S. ve Altun, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 91-122.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(24. Baskı). Pegem Akademi.
- Clary, R. M., Brzuszek, R. F., & Fulford, C. T. (2011). Measuring creativity: a case study probing rubric effectiveness for evaluation of projectbased learning solutions. *Creative Education*, 2(4), 333-340.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design*. Sage Publications.
- Dede, Y. (2015). Matematikte ispat: Önemi, çeşitleri ve tarihsel gelişimi. İçinde İ. Ö. Zembat, M. F. Özmentar, E. Bingölbali, H. Şandır ve A. Delice (Eds.), *Tanımları ve tarihsel gelişimleriyle matematiksel kavramlar* (2. baskı, ss. 15-33). Pegem Akademi.
- Erman, Y. & Boobekova, K. (2016). Almanya, Kırgızistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-185.
- Harty, H., Samuel, K. V., & Beall, D. (1986). Exploring relationships among four science teaching-learning affective attributes of sixth grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(1), 51-60.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201821102727101-OGM%20MATEMAT%C4%B0K%20PRG%2020.01.2018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ocak, G. & Çimenci Ateş, F. (2015). Ortaokul matematik derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 1(2), 1-23.
- Potter, M. C. (2009). *Analyzing the technical quality of a rubric used to assess science fair projects*. [Unpublished doctoral thesis]. University of Oregon Graduate School.
- Retter, H. (2018). The centenary of William H. Kilpatrick's "Project Method". A landmark in progressive education against the background of American-German relations after World War I. *International Dialogues on Education. Past and Present*, 5(2), 10-36.
- Zeren Özer, D., Güngör, S. N. & Özkan, M. (2015). A study on evaluation of the biology projects submitted to the TUBITAK secondary education research projects contest from the Bursa Region. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16(1), 1-25.
- Zeren Özer, D. & Özkan, M. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğretmen adaylarının biyoloji konularında hazırladıkları projelerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımları açısından değerlendirilmesi: Bursa İli örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 615-641.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Zihnin Geometrik Alışkanlıklarının Dinamik Geometri Ortamında İncelenmesi

Abdulhalim Batu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Candaş Uygan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgisayar teknolojisinin hızlı ve sürekli gelişmesi sonucunda çeşitli matematiksel yazılımların da geliştirildiği ve matematik öğretiminde yaygın biçimde kullanıldığı bilinmektedir (Günhan ve Açan, 2016). Bu yazılımlar arasında dinamik geometri ortamları (DGO) öne çıkan öğretim teknolojilerinden biridir (Cuoco vd., 1996; Gawlick, 2002; Güven ve Karataş, 2003). DGO matematik öğrenme süreçlerine çeşitli olanaklar sunmaktadır. Öğrenciler DGO aracılığıyla matematiksel girdileri şekle dökerek geometriyi anlamlı hale getirmekte ya da geometri dersinde öğretmenin hazırladığı dinamik temsiller üzerinde etkileşimli incelemeler yapabilmektedir. Bu çerçevede, Logo, Cabri Geometry, Geometer's Sketchpad ve GeoGebra yaygın olarak kullanılan DGO'lar arasındadır. DGO kullanımının klasik kağıt ve kalem ortamında elde edilenlerin detaylandırılması ve güçlendirilmesinin yanında, geometri öğreniminde yeni deneyimlerin gerçekleşmesine olanak vermektedir (Açıkgül, 2012; Gawlick, 2002; Güven, 2002; Güven ve Karataş, 2003).

Yapılan çalışmalara bakıldığında DGO'ların sağladığı olanaklar ile ZGA kapsamındaki düşünme süreçlerinin doğasının örtüştüğü görülmektedir. Bu nedenle DGO'nun ZGA bileşenlerinin desteklemesinde faydalı bir araç olabileceği düşünülmektedir (Bülbül, 2016). Driscoll ve diğerlerinin (2007) vurguladığı gibi, öğrencilerin geometri problemlerine yaratıcı çözüm yolları geliştirebilmeleri için ZGA'yla ilişkili düşünme süreçlerini gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir. Diğer yandan çeşitli geometri konularındaki kavramların ilişkisine ve matematiksel kuralların oluşturulmasına dayanan eşlik ve benzerlik konusunun doğası gereği farklı ZGA bileşenlerinin kullanımına zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir. Ek olarak, ilgili araştırmalar doğrultusunda, bu konu temelindeki DGO destekli görevler kapsamında öğrencilerin ne tür ZGA süreçlerini ortaya çıkarabileceği incelemeye değer görülmektedir. Bu nedenle yürütülecek çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin, eşlik ve benzerlik konusuna yönelik DGO'da hazırlanan matematiksel görevleri tamamlarken gerçekleştirdikleri ZGA bileşenlerine odaklanılmaktadır.

Bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerin eşlik ve benzerlik konusuna yönelik DGO'da zihnin geometrik alışkanlıkları bileşenlerini incelenmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye'de, öğrencilerin ZGA'yı inceleyen çalışmalara bakıldığında Bülbül'ün (2016), Özen'in (2015), Sezer'in (2019) Tolga'nın (2017) ve Uygan'ın (2016) tez çalışmaları olduğu ve bu az sayıdaki çalışmalarda öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda geometrik düşünme gelişiminin öneminden, zihinsel alışkanlıkların, öğrencilerin ve öğretmenlerin geometrik düşüncelerine ne derece etkili olduğuna değinilmektedir. ZGA problem çözme sürecini geliştirdiği göz önüne alındığında ZGA'nın öğrencilerin geometrik düşünme gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Zihnin Geometrik Alışkanlıkları

Zihnin geometrik alışkanlıkları (ZGA) Driscoll ve arkadaşlarının zihnin matematiksel alışkanlıklarıyla ilgili çalışmalarına dayandırılarak, 5.-10. sınıf öğrencilerindeki geometrik düşünmenin geliştirilmesi projesi kapsamında geliştirilmiş ve özel olarak geometrik düşünmeye dayandırılan üretici düşünme yollarını destekleyen bir çerçevedir. Driscoll ve diğerleri (2008) geometrik düşünme alışkanlıklarını ilişkilendirme, geometrik fikirlerin genelleştirilmesi, değişmezleri incelenme, keşfetme ve yansıtma dengesini kurma olarak sınıflandırmıştır. Bu bağlamda çalışmada, zihnin geometrik alışkanlıkları (ZGA) adıyla en kapsamlı çerçeveyi oluştuklarından dolayı, Driscoll ve diğerlerinin (2007) yaptığı sınıflandırma temel alınmaktadır.

Zihnin geometrik alışkanlıkları Driscoll ve diğerleri (2008) çerçevesini dört alışkanlık olarak oluşturmuştur. Bunlar;

- İlişkilendirme (reasoning with relationships)
- Geometrik fikirlerin genelleştirilmesi (generalizing geometric ideas)
- Değişmezleri incelenmesi (investigating invariants)
- Keşfetme ve yansıtma dengesini kurma (balancing exploration and reflection)

İlişkilendirme

İlişkilendirme alışkanlığı bir, iki ve üç boyutlu geometrik şekil ve cisimlerin kendi arasındaki ve diğerleriyle olan eşlik, benzerlik ve paralellik gibi ilişkileri etkin bir şekilde bulmayı araştırır.

Geometrik fikirlerin genelleştirmesi

Geometrik fikirlerin genelleştirmesi süreci “tüm ve genel olan durumları tahmin etme, tahminleri kontrol etme, tahminlere yönelik şekiller çizme, çizilen şekiller üzerinde yapılan tahmine göre tartışmalar yapabilmek” becerilerinden oluşur. (Driscoll vd., 2007).

Değişmezlerin İncelenmesi

Değişmezlerin incelenmesi alışkanlığı geometrik şekillerin çeşitli özelliklerinin manipüle edilmesi sonucunda boyutu, görünümü ve duruşu değişse bile bazı özelliklerinin değişip değişmediğini gözlemler.

Keşfetme ve Yansıtma Dengesini Kurma

Keşfetme ve yansıtma dengesini kurma alışkanlığında birey bir geometrik problemi çözerken üzerinde değişiklikler yapabilmek, yaptığı çözümün farkında olunarak düşünme ve farklı stratejilere karar vermesidir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları iki devlet okulunun 8. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde 8. sınıf öğrencisi olmaları, orta ve yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olmaları ve günlük bilgisayar kullanmaları temel ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın amacına uygun veri toplama aracı görev tabanlı görüşme (task-based interview) tercih edilmiştir. Görev tabanlı görüşme sırasında katılımcıların görevlerini tamamlarken sesli düşünceleri kamera kayıtları ile toplanmıştır. Video-kamera, katılımcıların çalışma ortamını görecektir şekilde yerleştirilmiştir. Katılımcının DGO’da görevleri tamamlamaya çalışırken kullandığı teknikleri ve takip ettiği adımları ortaya çıkarması açısından, ekran kaydedici yazılımı, video kamera ve öğrenci dökümanları kullanılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların ZGA’ya ilişkin düşünme süreçlerinin, DGO’da hazırlanmış görevlerin çözümü ve kendi zihninde yürüttüğü matematiksel tartışmalar esnasında ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Yazılım olarak Türkçe dil seçeneğinin olması ve çevrimdışı kullanım imkânı vermesi nedeniyle GeoGebra programı kullanılmıştır. Ayrıca ZGA’larını daha iyi ortaya çıkarmak için pergel, cetvel ve açı ölçer kullanılmıştır. Yerine getirilen görevleri daha somut halle getirmek için yazıcıdan faydalanılmıştır. Çalışmada toplanan verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Elde edilen verilerden uzman görüşü alınarak temalar çıkarılarak ve çözümleme yapılmıştır. Veri analizinin geçerliğini sağlanması için uzman teyidine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin DGO da görevleri yerine getirirken kısmen benzer alışkanlıkları gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler eşlik konusunda zihnin geometrik alışkanlıkları bileşenlerinden ilişkilendirme, genelleme, değişmezleri araştırma ve keşfetme ve yansıtma alışkanlıklarına yönelik düşünme süreçlerinin tümünü göstermişlerdir. Öğrenciler benzerlik konusunda ise zihnin geometrik alışkanlıklar bileşeninden ilişkilendirme, genelleme ve değişmezleri araştırma alışkanlıklarına yönelik düşünme süreçlerine ulaşmasında zorlanmazken keşif ve yansıtmayı dengeleme alışkanlığını göstermede diğer bileşenlere göre biraz daha zorlanmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Zihnin geometrik alışkanlıkları, dinamik geometri ortamları, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

- Açıkgül, K. (2012). *Öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı kullanarak geometrik yer problemlerini çözüm süreçlerinin ve bu süreçlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bülbül, B. Ö. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.

- Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Mark, J. (1996). Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula. *The Journal of Mathematical Behavior*, 15(4), 375-402.
- Driscoll, M., Wing DiMatteo, R., Nikula, J. & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking: A guide for teachers, grades 5-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Driscoll, M., Wing DiMatteo, R., Nikula, J., Egan, M., Mark, J. & Kelemanik, G. (2008). *The fostering geometric thinking toolkit*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gawlick, T. (2002). Normal sınıfta dinamik geometri yazılımında. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(3), 85-92.
- Günhan, B. C., ve Açı, H. (2016). Dinamik geometri yazılımı kullanımının geometri başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması 1. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 1.
- Güven, B. (2002). *Dinamik geometri yazılımı cabri ile keşfederek geometri öğrenme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Güven, B. ve Karataş İ. (2003). Dinamik geometri yazılımı Cabri ile geometri öğrenme: öğrenci görüşleri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 67-78.
- Özen, D. (2015). *Ortaokul Matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: bir ders imcesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezer, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme süreç ve becerilerinin boylamsal incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa. (No: 580011).
- Tolga, A. (2017). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının belirlenmesi ve derslerine yansımaları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uygan, C. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının kazanımına yönelik dinamik geometri yazılımındaki öğrenme süreçleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.

Acil Uzaktan Eğitim Sürecinden Sonra Matematik Derslerinde Öğretmenler Açısından Neler Değişti?

Zühal Gün Şahin

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Hafize Gamze Kırmızıgül

MEB

Problem Durumu

Hızla değişen ve gelişen dünyada teknolojinin etkisi birçok alanda görülmektedir. Teknolojiden etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Birçok eğitimci ve araştırmacı eğitim sistemini etkileyen teknolojinin eğitim sistemini iyileştirdiği konusunda hemfikirdirler (Öksüz, Ak ve Uça, 2009). Teknolojinin öğretime anlamlı bir şekilde entegrasyonu, öğrenmeyi geliştirir ve öğrencilerin karmaşık dijital bağlantılı dünyada yetkin vatandaşlar olarak işlev görmeleri için ihtiyaç duydukları temel becerileri teşvik eder (Scherer vd., 2019). Bir öğretmenin teknoloji kullanımına ilişkin karar vermesi, çevre (Kopcha vd., 2020), bireysel inançlar, bilgi ve deneyimleriyle ilgilidir (Lai vd., 2022). Covid-19 salgını sürecinde dünyadaki pek çok öğretmen teknolojiyi derslerinde kullanmak zorunda kalmıştır. Bu süreçte birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçme kararı alınmıştır. Uzaktan eğitim öğrenenle öğrenme kaynakları arasında mekân ve zaman farklılığının olduğu durumda yapılan eğitimidir (Bozkurt & Sharma, 2020). Acil uzaktan eğitim süreci olarak nitelendirdiğimiz bu süreçte ülkemizde öğrencilere eğitimlerini sürdürebilmeleri için 2012 yılında kurulmuş olan Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) üzerinden dersler uzaktan eğitimle yapılmıştır. Salgınla birlikte altyapı olarak genişletilmiş ve EBA Canlı Ders Platformu kurulmuştur. Öğrencilere bu platform üzerinden dersler verilmeye başlanmıştır. Ayrıca EBA TV İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere üç ayrı kanal uzaktan eğitim için yayın hayatına başlamıştır. Bu süreçte öğretmenler güçlendirilmiş EBA platformu üzerinden öğrencilere canlı dersler vermeye başlamıştır. Yüz yüze yapılan bir eğitim ortamından canlı derslerle uzaktan yapılan eğitime geçişle birlikte tüm derslerde olduğu gibi matematik derslerinde de kullanılan araç gereçler, ödevlendirme, değerlendirme ve öğretim sürecinde değişiklikler yaşanmıştır. Öğretmenler yeniden tasarlanan bir öğretim süreciyle baş başa kalmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenleri değişen öğretim sürecine kolay adapte olabilmeleri için süreçle uyumlu birçok hizmet içi eğitime tabi tutmuştur. Büyük bir değişim yaşayan eğitim sürecinin nasıl ilerlediğine ya da neleri değiştirdiğine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Mevcut çalışmada ise Covid-19 salgını sonrasında yüz yüze eğitim ile devam edilmesine rağmen öğretmenler açısından matematik derslerinde nelerin değiştiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Önceki çalışmalardan ayrılan temel nokta, salgın bittikten sonra devam eden etkileri belirlemenin amaçlanmasıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırma bir nitel çalışma olup olgubilim deseniyle tasarlanmıştır. Olgubilim deseninde kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak olguyu yorumlamak, tanımlamak esastır (Jasper, 1994). Böylece çalışmada öncelikle olgu tanımlanır, olguya yönelik deneyimli kişilerden veri toplanır ve sonunda bütüncül bir betimleme ortaya konulur (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu: Çalışmanın olgusu pandemi bittikten sonra matematik öğretmenlerinde kalan etkilerdir. Bu doğrultuda olguyu yansıtabilen, salgın sürecinde EBA üzerinden canlı matematik dersleri veren altı matematik öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden üçü ortaokul matematik öğretmeni kalan üç öğretmen ise lise matematik öğretmenidir.

Veri Toplama Süreci: Çalışmada verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 17 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Oluşturulan sorular pandemi öncesinde, pandemi sürecinde ve pandemi sonrasında matematik öğretmenlerinin kullandıkları araçlar, teknolojiye olan yatkınlığı ve kullanım sıklığı, ödevlendirme yöntemleri, değerlendirme yöntemleri, öğretim sürecinde kendilerinde oluşan değişiklikler üzerine oluşturulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin 4’ü kadın 2’si erkektir. Çalışma sürelerine göre; 0-5 yıl arasında bir öğretmen, 5-10 yıl arasında üç öğretmen ve 10-15 yıl arasında iki öğretmen bulunmaktadır. Örnek üç soru aşağıda verilmiştir.

Acil uzaktan eğitim sürecinden sonra matematik derslerinde öğretmenler açısından neler değişti?

1. Acil uzaktan eğitim sürecinden önce teknoloji kullanımınız nasıldı?
2. Öğretmenlik yaptığımız süreçleri Covid-19 salgını öncesi, Covid-19 salgını süreci ve Covid-19 salgını sonrası diye 3’e böldüğümüzü düşünürsek, ders işleme yöntemlerinizde, derslere bakış açınızda ya da kendinizde neler değişti?

3. Uzaktan eğitim süreci bittikten sonra gönüllü olarak teknoloji odaklı herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı, talebiniz oldu mu, ihtiyaç duyunuz mu?

Verilerin Analizi: Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan matematik öğretmenlerinin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınmıştır. Analizler sonucunda kategoriler ve bu kategorilere bağlı kodlar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin salgın sürecinde EBA platformunu aktif kullanarak bu platformun özelliklerini keşfettikleri sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin, daha önce de EBA'nın var olmasına rağmen birçok özelliğinden faydalanmadıkları, salgından sonra ise bu özellikleri kullanmaya devam ettikleri sonucu göze çarpmaktadır. Öğretmenler salgın bitmesine rağmen ödevlendirmede EBA'yı tercih ettiklerini, salgın sürecinde yaptıkları gibi salgından sonra da öğrencilerin gelişimlerini EBA üzerinden takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda pandemi sürecinde öğrencilerin matematik konularını anlamada zorluk yaşadıkları, bu nedenle eksik matematik bilgisiyle bir üst sınıfa geçen öğrenciler için zoom üzerinden telafi dersleri yapabildiklerini ve artık zoom kullanımının hayatlarında kalıcı hale geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından salgın sürecinde farklı programlar kullanmayı keşfettikleri, grafik tabletle ders anlatmayı deneyimledikleri vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin çözemedikleri soruları salgın sürecinde olduğu gibi hala whatsapp üzerinden gönderdikleri ve grafik tablet kullanarak uzaktan çözümler yaptıkları öğretmenlerden gelen cevaplar sonucunda ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan eğitim, matematik dersi, öğretme deneyimi

Kaynakça

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309-314.
- Kopcha, T. J., Neumann, K. L., Ottenbreit-Leftwich, A., & Pitman, E. (2020). Process over product: The next evolution of our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09735-y>
- Lai, C., Wang, Q., & Huang, X. (2022). The differential interplay of TPACK, teacher beliefs, school culture and professional development with the nature of in-service EFL teachers' technology adoption. *British Journal of Educational Technology*.
- Öksüz, C., Ak, Ş. & Uça, S. (2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 270-287.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>

Matematiksel Dayanıklılık ile İlgili Araştırmalar: Sistemik Bir İnceleme

Seda Nur Akkan

MEB

Tuğba Horzum

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Tüm bilimlerin ortak dili olan matematik, ifade etmeye, problem kurmaya ve çözmeye, karşılaştırmaya, kritik yapmaya, sistemik ve üst düzey düşünmeye olanak sağlamaktadır (Aydın ve Doğan, 2012). Bu nedenle ilköğretimden başlayarak bütün öğretim yılları boyunca temel ve ağırlıklı bir ders olarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Buna rağmen ülkemizdeki ve dünya ülkelerindeki öğrencilerin, matematiği öğrenmekte çoğunlukla zorlandıkları, yoğun matematik kaygısı yaşadıkları, matematikte çaresiz kaldıkları ve matematikten kaçındıkları görülmektedir. Araştırmalara göre, öngörülemeyen ve kaçınılmaz strese tekrar tekrar maruz kalmak; öğrenilmiş çaresizliğe, kaygıya, hareketsizliğe ve korkuya yol açabilir (Seligman, 2007). Kaygı öğrenenlerin öğrenmedeki performansını etkilemekte, matematikten kaçınmalarına ve çaresiz kalmalarına sebep olabilmektedir. Matematik kaygısı yaşayan öğrenenlerin derste işlenecek konuları anlamayarak başarısız olması durumunun da kaygının doğal bir sonucu olduğu bilinmektedir (Yenilmez ve Özbey, 2006). Ayrıca bu kaygı durumunun üzerine gidilmediği takdirde bir kartopu yığını gibi büyüyeceği ve önüne geçilemez bir hal alacağı düşünülmektedir. İşte bu yüzden matematiğe karşı duyulan kaygının nedenini belirlemek ve azaltmak için yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bireylerin matematik öğrenmeye devam etmesini sağlayacak ve olumsuz durumların üstesinden gelmesine yardımcı olacak bir yapı geliştirilmesinin gerekliliği açıktır.

Yaklaşık son 20 yıldır araştırmalara yoğun bir şekilde konu olan “resilience” kavramı birçok akademik alanda ve disiplinde bulunan bir mercektir. Temel olarak, dayanıklılık, olumlu adaptasyon veya sıkıntı yaşanmasına rağmen zihinsel sağlığı koruma veya yeniden kazanma yeteneği anlamına gelmektedir (Folke, 2016). Dayanıklılık, psikoloji, psikiyatri, sosyoloji ve daha yakın zamanda genetik ve sinirbilim dahil olmak üzere biyolojik disiplinler dahil olmak üzere çeşitli disiplinlerden araştırmacılar tarafından incelenmektedir (Herrman, vd., 2011). Araştırmacılar dayanıklılık kavramının gelişiminden de hareketle, bu kavramı matematik öznesiyle bağlayarak matematik kaygısı ve matematik çaresizliğine panzehir olarak “matematiksel dayanıklılık” kavramını da alanyazına kazandırmışlardır. Bu bağlamda ilk kez Johnston-Wilder ve Lee (2010) matematiksel dayanıklılık olarak adlandırılan “*mathematical resilience*” kavramından söz etmişlerdir. Yazarlar, matematiksel dayanıklılık yapısının dünya çapında bir ihtiyaç olduğunu öne sürerek, bu yapıyı matematikte karşılaşılan olumsuz etkilere karşı önlem almak üzere tasarlamışlardır. Aynı eserde insanların matematik öğrenirken ortaya çıkan duygusal engellerin üstesinden gelmelerine olanak tanıyan bu olumlu yaklaşım yani matematiksel dayanıklılığın, öğrencilerin matematiğe yönelik olumsuz tutumların üstesinden gelerek öğrenmeye yardımcı olabileceğini öne sürmüşlerdir. Matematiksel dayanıklılığın yapısı, öğrencilerin matematik öğrenmesi zorlaştığında ortaya çıkabilecek bireye yardımcı olmayan duyguları yönetmelerine ve bunlardan korunmalarına izin vermektedir. Matematiksel dayanıklılık, öğrencilerin matematiği etkili bir şekilde kullanmalarını ve gerektiğinde yeni matematik becerileri edinmelerini, günlük yaşamlarını ve kariyerlerini güçlendirmelerini sağlamaktadır (Johnston-Wilder ve Lee, 2010). Matematiksel dayanıklılığı olan öğrenenler, matematik öğrenme aşamasında mücadele etmeleri gerektiğinde, uygun desteğin bulunabileceğini ve başarıdan gelen olumlu duyguların yaşanabileceğini bilirler. Dolayısıyla matematiksel dayanıklılık, zorluklar karşısında olumlu yanıt verebilme kalitesi olduğundan tüm öğrenciler için arzu edilen bir özelliktir. Matematiksel dayanıklılık, yerleşik fikirler ve araştırmalar üzerine inşa edildiğinden, matematiği çevreleyen olumsuzluğu dağıtılabileceği ve yerine olumlu bir hareketlilik, yetkilendirme ve kontrol imgesi koyabileceği ümit edilmektedir. Bu doğrultuda konusu matematiksel dayanıklılık olan çalışmalar araştırmacılara ve eğitimcilere matematik eğitiminde neredeyiz, nasıl ilerleriz, öğrencilerimizi matematik konusunda nasıl daha esnek hale getirebiliriz sorularına cevap vermemizi sağlayabilir. Bu nedenle öğrenenlerin matematiksel başarılarının ve dayanıklılıklarının artırılması, esnekliklerini engelleyen etmenlerin neler olduğu, bu engellerin nasıl aşılabileceği gibi konular üzerine yapılan matematiksel dayanıklılık üzerine gerçekleştirilen çalışmaların içeriğinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Matematik eğitimiyle ilgilenen daha fazla insan matematiksel dayanıklılık yapısı hakkında bilgi sahibi olmaya ve bu yapıyı kullanmaya başladığı için, matematiksel dayanıklılık fikirleri günden güne yayılmaktadır. Matematiksel dayanıklılığın karmaşıklıklarının tüm matematik eğitim sistemindeki konumunu ve etki seviyesini kesin olarak bilmeden önce daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulacaktır. Duah’ın (2017) da dediği gibi matematiksel dayanıklılık sadece matematik eğitimi araştırmalarında moda bir kelime olmayıp, giderek artan sayıda proje ve araştırma konusu olan bir kavramdır. Türkiye’de yayınlanmış az sayıda araştırma bulunduğundan ve ilgili konunun

kapsamı bütünüyle ele alınmadığından kaynak oluşturulabilmesi adına daha önce yayımlanmış çalışmaların sistematik bir şekilde incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Uluslararası alanyazında bulunan matematiksel dayanıklılığı temel alan araştırmaların incelenmesini amaçlayan bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, söz konusu araştırmaları tespit etmek, seçmek ve eleştirel bir şekilde değerlendirmek ve derlemeye dâhil edilen araştırmalardan verileri toplayıp analiz etmek için sistematik ve net yöntemler kullanılarak açıkça belirlenmiş problemin tekrar gözden geçirilmesidir (Littell, Corcoran ve Pillai, 2008; Millar, 2004; Torgerson, 2003). Bu çalışmada matematiksel dayanıklılığı temel alan araştırmaların çalışmaların ele alınarak eğilimlerinin incelendiği bir sistematik derleme çalışması olan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda daha önceden kör hakemlik değerlendirilmesinden geçmiş makalelerin sistematik bir incelemesi yapılarak bu makalelerin yıllara, ülkelere, araştırma yöntemlerine, araştırma desenlerine, örneklem büyüklüklerine, örneklem çeşitlerine, veri toplama araçlarına, veri analizi tekniklerine göre dağılımları ile ulaşılan sonuçların ve verilen önerilerin nasıl olduğu değerlendirilmiştir. Sistematik derleme çalışmalarında verileri mevcut çalışmalar yani dokümanlar oluşturmaktadır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. İlk olarak Google Akademik, ERIC, Web of Science ve Scopus veri tabanlarında taranan ve elektronik olarak arşivlenmiş çalışmalar için tarama yapılmıştır. Tarama yapılırken anahtar kelime olarak “mathematical resilience” belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen makalelerde yıl sınırlaması yapılmamıştır ve sadece İngilizce dilinde yazılmış makaleler bu araştırmaya dahil edilmiştir. Tam metnine ulaşılamayan makaleler çalışmaya dahil edilmemiştir. Ulaşılan makalelerde tekrar eden çalışmalar belirlenerek çıkarılmıştır. Bu araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden hem betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, sınıflandırılan verilere ilişkin bulgular özetlenir ve özetler ise araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanır (Baltacı, 2019). İçerik analizinde ise temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematiksel dayanıklılık ile ilişkili makaleler, 2000 yılından itibaren yayımlanmaya başlamış ve 2017 yılından itibaren özellikle de 2020 ve 2021 yıllarında bu makalelerin yayımlanması ivme kazanmıştır. Makalelerin yayımlanmasında başta Endonezya ve Birleşik Krallık olmak üzere 11 farklı ülkeden araştırmacıların rol oynamıştır. Makalelerde en çok nitel, ardından nicel ve karma araştırma yöntemler benimsenmiştir. Makalelerde nitel araştırma desenlerinden, betimleyici nitel araştırma, durum çalışması, fenomenoloji desenleri; nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel ve korelasyonel çalışmalar tercih edilmiştir. Karma yöntemlerden ise açıklayıcı sıralı ve gömülü desenler tercih edilmiştir. Örneklem olarak en çok lise ve ortaokul öğrencileri ile çalışmalar gerçekleştirilirken okul öncesinde öğrenim gören öğrenciler hakkında çalışmalar yapılmamıştır. Örneklem büyüklüğü olarak 1-100 arası sayıda katılımcı ile çalışılmış ve çoğunlukla büyük örneklemle yapılan çalışmalar tercih edilmemiştir. Makalelerde kullanılan veri toplama araçları sırasıyla anket, görüşme, test, doküman, ölçek, alan notları, gözlem ve envanter olmuştur. Verilerin analizinde ağırlıklı olarak nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz, nicel veri analizi tekniklerinden ise ortalama, frekans-yüzde tabloları, regresyon ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmalarda bilişsel, duyuşsal, pedagojik, demografik ve sosyal özelliklere yönelik sonuçların elde edildiği ve öneri olarak öğretmenlere, araştırmacılara, öğretmen eğitime, öğretime-öğretim ortamına, öğrencilere, okul yönetimine-okul psikolojik danışmanlara, ebeveynlere ve topluma yönelik önerilere yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel dayanıklılık, matematik öğretimi, sistematik derleme, duyuşsal bileşenler, tutum ve davranışlar

Kaynakça

- Aydın, B., & Doğan, M. (2012). Matematik öğretimi: Geçmişten günümüze matematik öğretimi önündeki engeller. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 89-95.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388. Doi: 10.31592/aeusbed.598299

- Duah, F. (2017). Mathematics resilience: What is known in the pre-tertiary mathematics education research and what we have found researching non-mathematics-specialists. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 37(6), 1-6.
- Folke, C. (2016). Resilience (republished). *Ecology and society*, 21(4), 44-74. <https://doi.org/10.5751/ES-09088-210444>
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265. <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>
- Johnston-Wilder, S., & Lee, C. (2010). Developing mathematical resilience. *BERA Annual Conference 2010*, University of Warwick. <http://www.beraconference.co.uk/2010/>
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University Press.
- Millar, R. (2004). The role of practical work in the teaching and learning of science. *Commissioned paper - committee on high school science laboratories: role and vision*. Washington DC: National Academy of Sciences.
- Seligman, M. (2018). *The optimistic child: A revolutionary approach to raising resilient children*. Hachette UK.
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*. Bloomsbury Publishing.
- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma (10. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Monty Hall Probleminde Akıl Yürütme: Ortaokul Matematik Öğretmen Adayları Örnekleme

Ayşegül Eryılmaz Çevirgen

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Sağlığımızla ilgili kararlar, ekonomik göstergelerin yorumlanması ve yatırımlara karar verilmesi, şans oyunlarında verilen kararlar, havanın yağışlı olma durumunu gösteren telefonumuz ve kullanacağımız aksesuar ve giyeceğimiz kıyafet hakkındaki kararlar gibi günlük hayatta kesin yargılara varılamayan, olasılıksal akıl yürütme gerektiren durumlarla karşı karşıya kalırız. Özellikle büyük verilerin de söz konusu olmaya başladığı 21. Yüzyılda istatistiksel ve olasılıksal düşünme hayatımızda doğru karar verme noktasında önem taşımaktadır.

Nickerson'un (2014) da belirttiği gibi olasılıksal akıl yürütmenin eksikliği bireylerin mantıklı olmayan korkular içerisinde olmasına, risk değerlendirmede hatalara, ön yargılarla hareket etmeye, belirsiz durumlarla başa çıkamamaya, istatistiksel bilgilerin yanlış yorumlanmasına sebep olur ve mantıklı düşünmeyi engeller. Olasılıksal ya da olasılıklı düşünme üzerine yapılan birçok araştırma bireylerin gerçek hayat durumlarında veya verilen problem senaryolarında en temel olasılık kurallarını ihlal ederek akıl yürüttüklerini ve hatalı olasılık yargılarında bulunduklarını ortaya koymaktadır (Nickerson, 2014; Konold, C., Pollatsek, A., Well, A., Lohmeier, J., ve Lipson, A., 1993). Olasılık alanında sık görülen yanlışlıkları temsil kısa yolu, sonuç yaklaşımı, kumarıcı yanlışlığı, eşit olasılık yanlışlığı, doğrusallık yanlışlaması, birleşim yanlışlığı, basit ve bileşik olayların karmaşası ve koşullu olasılıkta karşımıza çıkan yanlışlıklar olarak özetlenmektedir (Fischbein ve Schnarch, 1997; Kazak, 2013; Shaughnessy, 1992, 1993).

Etrafı algılamaya başlayan bir çocuk her ne kadar günlük yaşantıda şans, imkânsız, mümkün değil, kesin gibi ifadeler ile karşılaşsa da Türkiye'de formal açıdan ele alındığında istatistik öğretimi ilkökul 2. sınıftan itibaren; olasılık öğretimi ise 8. sınıftan itibaren başlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu noktada verilerin yorumlanması ile ilgili kavramların temellerini ilkökul öğretmenleri atarken, olasılık ile ilgili kavramlarının temelleri ortaokul matematik öğretmenleri tarafından atılmaktadır. 2018 yılında uygulamaya koyulan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programlarında öğretmen adaylarının almak zorunda olduğu bir Olasılık, bir İstatistik ve bir de Olasılık ve İstatistik Öğretimi dersi bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının istatistiksel ve olasılıksal akıl yürütme becerilerini geliştirmeleri ve bu akıl yürütme becerilerini öğrencilere kazandırmaları için gerekli bilgileri bu derslerde kapsamaktadır.

Geleceğin öğretmenleri olarak aday öğretmenlerin olasılıksal akıl yürütme becerilerin gelişiminin belirlenmesi ve izlenmesi, varsa yanlış, zorluk ve hatalarının giderilmesi geleceğimizi şekillendirecek bireylerin bu alanda yeterli şekilde yetiştirilmesi için önemlidir.

Monty Hall Problemi ya da Üç kapı problemi bir olasılık bulmacasıdır. Bulmaca olasılıksal düşünmenin etkin şekilde kullanıldığı, problem çözmeye çalışanların genellikle zorlandığı, yanlış çözümler oluşturduğu bir yapıya sahiptir.

Bu çalışmada İstatistik ve Olasılık derslerini başarıyla geçmiş olan ortaokul matematik öğretmen adaylarının Monty Hall Problemini çözerken ortaya çıkan yanlışlarının ve hatalarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının 6. döneminde okumakta olan Olasılık ve İstatistik derslerini başarı ile geçmiş 113 ortaokul matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılının ve 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar dönemlerinde Olasılık ve İstatistik Öğretimi dersi kapsamında toplanmıştır. Yazar bu dersi sunan öğretim üyesidir. Araştırma amaçlarında verilerin cinsiyete göre farklılığının belirlenmesi bulunmadığından ve kadın katılımcı sayısı erkek katılımcı sayısının yaklaşık 6 katı olduğundan cinsiyet farklılığına bakılmamıştır. Araştırma temel nitel araştırma çerçevesinde yürütülmüştür (Merriam ve Tisdell, 2016). Çalışmanın verileri, Olasılık ve İstatistik öğretimi derslerinde görev temelli öğretim ortamlarının olduğu aşamada verilen görevlerden biri olan Monty Hall Problemi bağlamında toplanmıştır. Öğretmen adaylarından öncelikle kendi fikirlerini raporlamaları istenmiş ardından araştırma yaparak bu konudaki açıklamaları, çözümleri incelemeleri istenmiştir. Bu noktada ulaştıkları bilgileri ile ikna olup olmadıkları konusunda raporlarında yansıtıcı ifadeler de yer vermeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu görev üzerinde çalışmaları ve bir rapor yazmaları

istenmiştir. Çalışmalar ve rapor yazımı grup çalışması ile gerçekleştirilmektedir. Bu görev kapsamında oluşturulan raporlar doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi alan yazında yer alan yanlış ve zorluk kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak bu kategorilere uymayan veri elde edildiği için diğer kategorisi eklenmiştir.

Öğretmen adayları sundukları verilerin araştırma kapsamında yer alacağı konusunda bilgilendirilmiş, verisinin kullanılmasına izin vermeyen öğretmen adaylarının raporları çalışma verisi olarak kullanılmamıştır. Ders verilerinin araştırma verisi olarak kullanılabilmesi için etik kurul izni ve gönüllü katılım formu katılımcılardan alınmıştır. Araştırma ders değerlendirmeleri tamamlandıktan ve notlar verildikten sonra gerçekleştirilmiş, etik dışı bir durum ortaya çıkmaması için dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizi tam olarak tamamlanmamıştır. Öğretmen adaylarından problem doğru olarak çözen sayısı çok azdır. Kendi çözümlerinin yanlış olduğunu belirlemelerine rağmen ulaştıkları bilgiler ile ikna olmayan öğretmen adaylarının olduğu görülmektedir. Kapıların eşit olasılıklı olduğunu düşünen ve fikir değiştirmenin önemli olmadığını düşünen öğretmen adayları bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu problemi ve çözümünü iyi anlamaları için simülasyon, kapı sayısının artırılması gibi yaklaşımların kullanması yardımcı olmaktadır.

Öğretmen adayları olasılık, istatistik ve bu derslerin öğretimi hakkında gerçekleştirilecek çalışmalarda sıra dışı/rutin olmayan problemler üzerinde çalışma olanağının dağlanmasının onların olasılıksal akıl yürütmelerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Olasılıksal düşünme üzerine çalışmayı planlayan araştırmacılara çalışmalarında bu tarz sıra dışı problemlere yer vermeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: muhakeme, Monty Hall, seçim davranışı, olasılıksal düşünme, yanlış, zorluk

Kaynakça

- Fischbein, E. & Schnarch, D. (1997). The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions, *Journal of Research in Mathematics Education*, 28(1), 96-105.
- Kazak, S. (2013). Öğrencilerin olasılık konularındaki kavram yanlışlıkları ve öğrenme zorlukları. M.F. Özmentar, E.Bingölbali ve H. Akkoç (Ed.), *Matematisel kavram yanlışlıkları ve çözüm önerileri* (s.121-150). Ankara. Pegem Akademi.
- Konold, C., Pollatsek, A., Well, A., Lohmeier, J., & Lipson, A. (1993). Inconsistencies in students' reasoning about probability (Öğrencilerin olasılık hakkındaki akıl yürütmelerindeki tutarsızlıklar). *Journal for Research in Mathematics Education*, 24, 392-314.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Nitel araştırma: tasarım ve uygulama kılavuzu). Fourth edition. Jossey-Bass A Wiley Brand, USA.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Matematik dersi öğretim programı.
- Nickerson, R. S. (2004). *Cognition and chance: the psychology of probabilistic reasoning* (Biliş ve şans: olasılıksal akıl yürütmenin psikolojisi). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London.
- Shaughnessy, J. M. (1992). Research in probability and statistics: reflections and directions. In D. A. Groups, (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, Macmillan (pp. 465-494), New York.
- Shaughnessy, J. M. (1993). Probability and statistics. *Mathematics Teacher*, 86(3), 244-248.

Matematiksel Modelleme ile Yapılandırılmış STEM Etkinliklerinin Akıl Yürütme Becerisi ve Matematik Disiplinine Yönelik Bakış Açısına Etkisi

Sait Bulut Ali Özkaya Gizem Şahin Ayşegül Orkun
Akdeniz Üniversitesi Akdeniz Üniversitesi Akdeniz Üniversitesi Akdeniz Üniversitesi

Büşra Tez Sevcan Sümeyya Parlado Aslıhan Bölükbaşıoğlu
Akdeniz Üniversitesi Akdeniz Üniversitesi Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyler, günlük yaşantılarında birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu problemlerin çözümüne yönelik olarak bireylere eğitim sürecinde yol gösterilmesi önemlidir (Ütkür-Güllühan, 2021). Çünkü bireylerin karşılaşabileceği problemler bulaşıcı hastalıklar, küresel ısınma gibi sosyal ve doğal olguları içerebildikleri için standart çözüm yolları üretmek yeterli gelmemektedir (Kim ve Lee, 2022). Karşılaşılan problemlerin karmaşıklığı standart çözüm yolları haricindeki seçenekleri de gerekli hale getirmektedir. Problem çözme denildiğinde, hedef ve en önemli bileşenlerinden birinin problem çözme olduğu matematik disiplini (Anderson, 2009) doğrudan akla gelebilir. Günlük yaşam ile matematiğin ilişkilendirilmesi için bireylerin karşılaştığı problemlerin çözümünde matematiğin oynadığı rolü kavraması ve matematiksel olarak düşünebilmesi önemlidir (OECD, 2006). Matematik okuryazarlığı olarak da ifade edilen bu düşünce ile matematiksel bilgi ve becerilerin sadece okul matematik müfredatı içerisinde uygulanabilirliği değil, aynı zamanda günlük hayatta da işlevsel hale getirilmesi benimsenmektedir (Kaiser vd., 2002). Modelleme süreci, matematiksel okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır (OECD, 2006). Matematiksel modelleme yaşantımızda karşılaştığımız problemlerin matematik yardımıyla çözüldüğü, açıklandığı ve yorumlandığı bir süreç olarak tanımlanabilir (Bukova-Güzel vd., 2016). Bireylerin bu süreçte akıl yürütme becerilerini de kullandığı söylenebilir. Bilginin ele alınması ve eldeki bilgiler doğrultusunda sonuç çıkarmak için kullanılan zihinsel yaklaşımlar ortaya koyma sürecinin akıl yürütme becerilerini temsil ettiği (Lawson, 2004) gibi matematiksel modelleme süreci de temsil ettiğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Çünkü matematiksel modelleme sürecinde öğrenciler gerçek yaşamda kullanabilecekleri zihinsel modeller oluşturmaktadır (English, 2008). Bu sebeple, akıl yürütme becerileri varsayımlara dayalı tahminlerden sonuca ulaşma, yaratıcı düşünme, soyut işlemleri gerçekleştirebilme yönünden (Duran, 2014) matematiksel modelleme sürecinin ilerleyişi için önemlidir. Bu süreçte ayrıca günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığı ile baş edebilmek amacıyla farklı disiplinler arasında bağlantı kurmanın önemli olduğu söylenebilir. Bir disiplinin bilgisiyle problemlerin çözülebilirliği düşüncesi, geleneksel bakış açısını ortaya koymakta ve bu bakış açısı sorunları çözmede yeterli gelmemektedir (Kim ve Lee, 2022). Karşılaşılan problemlere STEM eğitiminde bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır Bu yönüyle matematiksel modellemenin STEM eğitimde rahatlıkla kullanılabileceğini söylemek mümkündür (Doğan vd., 2018). Öğretim ortamında matematik kaygısına sebep olan bilişsel ve duyuşsal birçok faktör bulunmaktadır (Bekdemir vd., 2004). Bu durumlar matematik disiplini kullanmaya yönelik oluşan gerginliği ifade etmekte olup öğrenmeyi engelleyen bir faktördür (Miller ve Mitchell, 1994). Işık vd. (2008), yapılan uygulamalarda matematiğine yönelik kaygıların oluşabileceği, eğitimin mümkün olduğunca matematik kaygısına sebebiyet verilmeden gerçekleştirilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Disiplinler arası entegrasyon sürecinde matematik bilgi ve becerilerinin matematiği gerçek yaşam ile ilişkilendirilmesine imkan tanıyacak şekilde ele alınması ve bu gibi uygulamaların gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarının artırılması gerekliliği (Arslan ve İlkörücü, 2018) de önemli bir husustur. Bu çalışmanın gerçek yaşam problemlerinin çözümünde bilimsel tahminlerden ve sayısal verilerden yola çıkılarak mantıklı düşünme yapısının oluşturulmasında, sayısal veriler ve matematiksel hesaplamalara karşı yaşanan korkunun azaltılarak, matematiksel bilgi ve becerilerin artırılabilmesine yönelik yol göstermesi açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında matematiksel modelleme ile yapılandırılmış STEM etkinliklerinin Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akıl yürütme becerileri ve matematik disiplinine yönelik bakış açılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akıl yürütme becerileri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının matematiksel modelleme öz yeterlikleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının matematik kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel verilerin yer aldığı karma yöntem çeşitlerinden iç-içe karma desen kullanılmıştır. Nitel veriler deney sürecinin başında, deney sürecinde veya deney süreci sonrasında toplanabilmektedir (Creswell, 2014, s. 367). Deney süreci sonrasında elde edilen nitel veriler nicel verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan sonuçların açıklanması, yorumlanması için elde edilebilmektedir. Araştırmanın nicel kısmını tek grup ön test-son test deseni oluşturmaktadır. Bu bağlamda Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akıl yürütme becerileri ve matematik disiplinine yönelik bakış açıları uygulama öncesi ve sonrasında ilgili ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmını ise bir durumun incelenip yorumlandığı durum çalışması oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Nitel kısım ile ilgili olarak hazırlanan görüş formu ile uygulama sürecini değerlendirmeye ilişkin görüşler belirlenmiştir. Bu araştırmada durum desenlerinden tek bir analiz birimini içeren bütüncül tek durum deseni (Yin, 2003, s. 39) kullanılmıştır. Burada tek analiz birimi Fen Bilgisi öğretmen adayları iken bütüncül tek durum öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik görüşleridir. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Akdeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında kayıtlı 3. sınıf öğretmen adayları (N=38, 31 Kız, 7 Erkek) oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde araştırmacının hızlıca ulaşabileceği kolay ulaşılabilir örneklem yöntemlerinden uygun örneklem (Büyüköztürk vd. 2018, s. 95) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, “Hipotetik Yaratıcı Akıl Yürütme Becerileri Envanteri”, “Matematiksel Modelleme Yeterlikleri İçin Öz Yeterlik Ölçeği”, “Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği”, “İki Boyutlu Matematik Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan görüş soruları kullanılmıştır. Uygulama sürecinde uygun örneklem yoluyla belirlenen öğretmen adayları uygulama sürecinde 4-5’er kişilik gruplara ayrılmış olup öğretmen adaylarına verilen talimatlar doğrultusunda (belirlenen çevre sorunlarına çözüm üretmek amacıyla matematiksel modelleme kriterleri doğrultusunda matematiksel modellemelerin yapılması ve sunulması) deneysel işlem gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde ön test-son test karşılaştırmalarında bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, matematiksel modelleme ile yapılandırılmış STEM etkinliklerinin gerçek yaşam problemlerinin çözümünde bilimsel tahminlerden ve sayısal verilerden yola çıkılarak mantıklı düşünme yapısının oluşturulmasında (hipotetik düşünme, yaratıcı düşünme, oranlı düşünme, değişkenleri belirleme ve kombinezonlu düşünme, korelasyonel düşünme, olasılıklı düşünme) etkili olduğu ve öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı ve modelleme becerilerini artırdığı, matematik kaygılarının da azalmasını sağladığı söylenebilir. Ayrıca nitel veriler yorumlandığında matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme, problemi anlamada kolaylık sağlama, modelleme hakkında bilgi edinme, problemi çözmede kolaylık sağlama, matematiksel düşünme, detaylı, sistematik düşünme, ezber yapmadan öğrenme yönünden olumlu yönde etki ettiği; ayrıntılı, zaman alıcı, sıkıcı, zorlayıcı olma durumlarıyla olumsuz etki oluşturduğu ifade edilebilir. Matematiksel modelleme sürecinde ele alınan çevre problemlerine yönelik olarak da çevre sorunlarını verilerle ifade etme, çevre problemlerini çözmede yol gösterme ve çevre sorunlarına karşı bilinçlenme yönünden konu bazında da etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEM, matematiksel modelleme, akıl yürütme becerisi, matematik disiplinine yönelik bakış açısı, fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

- Anderson, J. (2009, October). Mathematics curriculum development and the role of problem solving. *In ACSA Conference* (Vol. 2009, pp. 1-9).
- Arslan, Ç. & İlkörücü, Ş. (2018). İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının matematiksel düşünme düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 156-166. <https://doi.org/10.17556/erziefd.310384>
- Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan eğitim fakültesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 131-144.

- Bukova-Güzel, E., Tekin-Dede, A., Hıdıroğlu, Ç. N., Kula-Ünver, S. & Özaltun-Çelik, A. (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Sage Publications.
- Doğan, M.F., Şahin, S., Çavuş-Erdem, Z. & Gürbüz, R. (2018). Investigation of teachers' awareness of interdisciplinary mathematical modeling problem. *International Conference on Mathematics and Mathematics Education (ICMME-2018)*, Ordu University, 27-29 June 2018, Ordu.
- Duran, V. (2014). *Öğretmen adaylarının hipotetik-yaratıcı akıl yürütme becerilerinin, bilimsel epistemolojik inançları, öğrenme stilleri ve demografik özellikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Muğla.
- English, L. D. (2008). Mathematical modelling: Linking mathematics, science, and the arts in the primary curriculum. In *Proceedings of the Second International Symposium on Mathematics and its Connections to the Arts and Sciences (MACAS2)*, Odense, Denmark (pp. 5-32).
- Işık, A., Çiltaş, A. & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.
- Kaiser, G., Leung, F. K. S., Romberg, T. ve Yaschenko, I. (2002). International comparisons in mathematics education: An overview. *Proceedings of the ICM, Beijing*, 1, 631—646. <https://doi.org/10.48550/arXiv.math/0212416>
- Kim, S.-W. & Lee, Y. (2022). Developing students' attitudes toward convergence and creative problem solving through multidisciplinary education in Korea. *Sustainability*, 14, 9929, 1-19. <https://doi.org/10.3390/su14169929>
- Lawson, A. E. (2004). The nature and development of scientific reasoning: A synthetic view. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 307-338. <https://doi.org/10.1007/s10763-004-3224-2>
- Miller, L.D. & Mitchell, C.E. (1994). Mathematics anxiety and alternative methods of evaluation. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 353-358.
- OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy*. A Framework for PISA 2006, <https://doi.org/10.1787/9789264026407-en>
- Ütkür-Güllühan, N. (2021). Social problem-solving activities in the life skills course: Do primary school students have difficulty solving daily life problems?. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 63-84. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9396>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

Matematiksel Modelleme ile Yapılandırılmış STEM Etkinliklerinin Matematiksel Düşünme Becerisi ve Matematik Okuryazarlığına Etkisi

Sait Bulut
Akdeniz Üniversitesi

Ali Özkaya
Akdeniz Üniversitesi

Gizem Şahin
Akdeniz Üniversitesi

Ayşegül Orkun
Akdeniz Üniversitesi

Büşra Tez
Akdeniz Üniversitesi

Sevcane Sümeyya Parladi
Akdeniz Üniversitesi

Aslıhan Bölükbaşıoğlu
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin anlamlandırılmasında ve çözümünde matematiksel bilgi ve becerilerin etkili kullanabilmesi için bireylerin matematik okuryazarlığına sahip olması beklenmektedir (Steen vd., 2007). Matematik günlük hayatta kullanımını sağlayan, farklı bakış açıları oluşturabilen ve matematiksel düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi (Martin, 2007) karşılaşılan problemlerin çözümünü kolaylaştırmada (Özgen ve Bindak, 2008) önem arz etmektedir. Problem çözme sürecinde matematik disiplininin akla gelmesi olağan bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü problem çözme süreci, öğrencilerin matematiksel kavramları ifade etmeleri ve anlamlandırmalarında kolaylık sağlamaktadır (Laterell, 2013). Ayrıca matematik disiplininin amaç ve en önemli araçlarından birinin problem çözme olduğu (Aylar, 2017) söylenebilir. Matematik ile günlük yaşantılar ilişkili olup matematik disiplininin temelini gerçek yaşam problemleri oluşturmaktadır. Gerçek yaşamın matematikselleştirilmesiyle formal matematik öğretimi ortaya çıkmıştır (Freudenthal, 1968). Matematik öğretim sürecinde çeşitli problemle karşılaşılma ile birlikte öğretmenlerin matematiğin bilgi boyutuna odaklanıp matematik ile günlük yaşam arasında ilişkilendirme yapılmaması (Güneş ve Gökçek, 2013) bu sorunlardan biridir. Bu sebeple öğrenciler matematiğin günlük yaşam ile ilişkisini kavrayamamakta ve matematik derslerinden endişe duymaktadır. Bu durum öğrencilerin matematik ders başarısını da olumsuz etkilemekte ve öğrenmeyi engellemektedir (Richardson ve Suinn, 1972). Matematiksel modelleme süreci matematik disiplininin günlük hayatla ilişkilendirildiği, karşılaşılan problemlerin açıklanıp yorumlandığı bir süreç olup (Bukova-Güzel vd., 2016) problemlerin çözümünde önemli rol oynamaktadır. Günlük hayat problemlerinin karmaşıklığı (Salado vd., 2018) modelleme sürecinde disiplinler arası bakış açısını gerektirmektedir (Kim ve Lee, 2022). STEM eğitimi bu bakış açısını benimseyen bir eğitim yaklaşımıdır (Shaughnessy, 2013). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında (2018) matematiğin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesinin gerekliliğinden, bahsedilmektedir (Güder ve Gürbüz, 2018). Matematiğin fen disiplini ile entegrasyonun yapılması sürecinde de problem çözme, akıl yürütme, üst düzey düşünme gibi becerileri içeren matematiksel düşünmenin gerçekleştirilmesi (Berlin ve White, 1992) matematik okuryazarlığına ayrıca zemin oluşturmaktadır. Kabael ve Barak (2016), yaptıkları çalışmada matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemleri matematiksel olarak ifade etmede sorun yaşadıkları ve matematik okuryazarlıklarının beklenen düzeyde olmadığına değinmişlerdir. Ayrıca Urhan ve Dost (2016), matematiksel modelleme sürecinden haberdar olmayan matematik öğretmenlerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Çeşitli çalışmalar da ülkemizdeki birçok öğrencinin matematiksel modellemeye yönelik bilgilerinin yeterli olmadığına değinilmiştir (Karataş ve Tuna, 2021). Bu durum matematik öğretmenlerinin de yeterli düzeyde bilgi ve becerilerinin olmadığını ifade edebilir. Bu çalışmanın öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerinin artırılarak matematiksel düşünme becerileri ve matematik okuryazarlığının geliştirilmesinde, matematiksel modelleme hakkında donanımlı öğretmenlerin sayısının artırılmasında ayrıca matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilen ve karşılaştığı problemlerle baş edebilen öğretmenler yetiştirilebilmesi bakımından önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında, Matematiksel modelleme ile yapılandırılmış STEM etkinliklerinin Matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme becerileri ve matematik okuryazarlığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme öz yeterlikleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme becerileri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Matematik öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada karma yöntem çeşitlerinden iç-içe karma desen kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin yer aldığı desende nitel veriler uygulama sürecinin başında, sürecin içinde veya süreç sonrasında toplanabilmektedir (Creswell, 2014, s. 367). Uygulama süreci sonrasında toplanan nitel veriler nicel verilerin yorumlanması için elde edilebilmektedir Araştırma deneysel bir süreci içermekte olup nicel kısmını tek grup ön test-son test deseni oluşturmaktadır. Bu bağlamda Matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme öz yeterlikleri, matematiksel düşünme becerileri ve matematik okuryazarlığı uygulama öncesi ve sonrasında ilgili ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir. Nitel kısım ile ilgili olarak hazırlanan görüş soruları ile deneysel süreci değerlendirmeye ilişkin görüşler belirlenmiştir. Elde edilen nitel veriler durum çalışması kapsamında tek bir analiz birimini içeren bütüncül tek durum deseni (Yin, 2003, s. 39) olarak ele alınmıştır. Burada tek analiz birimi Matematik öğretmen adayları olup bütüncül tek durum öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik verdiği görüşlerdir. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Akdeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalında kayıtlı 3. sınıf öğretmen adayları (N=24, 12 Kız, 12 Erkek) oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde araştırmacıya hız kazandıran kolay ulaşılabilir örneklem yöntemlerinden uygun örneklem (Büyüköztürk vd. 2018, s. 95) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, “Matematiksel Modelleme Yeterlikleri İçin Öz Yeterlik Ölçeği”, “Matematiksel Düşünme Ölçeği”, “Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan görüş soruları kullanılmıştır. Uygun örneklem yoluyla belirlenen öğretmen adayları uygulama sürecinde 2-3’er kişilik gruplara ayrılmış olup öğretmen adaylarına verilen yönergeler doğrultusunda (çözülmesi gereken problemler için konu olarak çevre sorunları belirlenip çözüm üretmek amacıyla matematiksel modelleme kriterleri doğrultusunda matematiksel modellemelerin yapılması ve sunulması) deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde ön test-son test karşılaştırmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, gerçekleştirilen uygulama süreciyle öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerini olumlu yönde etkilediği, bu doğrultuda da öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı ve matematiksel düşünme becerilerini (üst düzey düşünme eğilimi, akıl yürütme, problem çözme) de arttırdığı söylenebilir. Ayrıca nitel veriler yorumlandığında konuları öğrenmede kolaylık sağlama, gerçek hayatta matematiği kullanma, problem çözmede kolaylık sağlama, matematiksel modelleme hakkında bilgi kazanma, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirme, akıl yürütme, bilimsel bilgi ve olayları analiz etme, çok yönlü düşünme, öğretim tekniklerine zenginlik katma yönünden olumlu yönde etki ettiği ifade edilebilir. Matematiksel modelleme sürecinde konu olarak incelenen çevre problemlerine yönelik olarak da çevreye yönelik bilinç/farkındalık kazanma, çevre sorunlarını matematiksel modelleme ile bağdaştırma, çevre problemlerini çözmede kolaylık sağlama yönünden de etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan uygulamanın çevreye etkisinin olmadığından bahseden bir öğretmen adayının görüşü ise matematiksel modelleme sürecinin eğitim sürecinde kullanılabilirliği konusunda tereddüt yaşadığı yönünde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, STEM, matematiksel düşünme becerisi, matematik okuryazarlığı, matematik öğretmen adayları

Kaynakça

- Aylar, E. (2017). Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde problem çözmeye dair pedagojik alan bilgisine ilişkin çıkarımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 744-759. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.312232>
- Berlin, D. & White, A. (1992). Report from the NSF/SSMA Wingspread Conference: A network integretad science and mathematics teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 92(6), 340-342.
- Bukova-Güzel, E., Tekin-Dede, A., Hıdıroğlu, Ç. N., Kula-Ünver, S. & Özaltun-Çelik, A. (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Sage Publications.
- Freudenthal, H. (1968). Why to teach mathematics so as to be useful. *Educational Studies in Mathematics*, 1(1/2), 3-8.

- Güder, Y. & Gürbüz, R. (2018). STEM eğitimine geçişte bir araç olarak disiplinler arası matematiksel modelleme oluşturma etkinlikleri: öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 170-198. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.457626>
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2013). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013), 70-79.
- Kabael, T. & Barak, B. (2016). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık becerilerinin PISA soruları üzerinden incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 321-349. <https://doi.org/10.16949/turcomat.73360>
- Karataş, E. & Tuna, A. (2021). Sınıf içi matematiksel modelleme etkinliklerinden yansımalar. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 274-296. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.52461>
- Kim, S.-W. & Lee, Y. (2022). Developing students' attitudes toward convergence and creative problem solving through multidisciplinary education in Korea. *Sustainability*, 14, 9929, 1-19. <https://doi.org/10.3390/su14169929>
- Laterell, C. M. (2013). What is problem-solving ability. *LATM Journal*, 1(1), 1-12. Retrieved September 12, 2022, from https://www.lamath.org/journal/Vol1/What_IS_P_S_Ability.pdf
- Martin, H. (2007). Mathematical literacy. *Principal leadership*, 7(5), 28-31.
- Özgen, K. & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551-554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>
- Salado, A., Chowdhury, A. H. & Norton, A. (2019). Systems thinking and mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 119(1), 49-58. <https://doi.org/10.1111/ssm.12312>
- Shaughnessy, J. M. (2013). Mathematics in a STEM context. *Mathematics Teaching in the Middle school*, 18(6), 324. <https://doi.org/10.5951/mathteachmidscho.18.6.0324>
- Steen, L. A., Turner, R. & Burkhardt, H. (2007). *Developing mathematical literacy*. In W. Blum, P.L. Galbraith, H.W. Henn and M. Niss (Eds), *Modelling and Applications in Mathematics Education* (pp. 285-294). US: Springer.
- Urhan, S. & Dost, Ş. (2016). Matematiksel modelleme etkinliklerinin derslerde kullanımı: Öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1279-1295. <https://doi.org/10.17755/esosder.263231>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri Onluk Taban Bilmecelerini Çözüyor

Derya Can

Hale Yılmaz

Sultan Fidan Karaata

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Basamak değeri kavramının gelişiminin önemli bir parçası öğrencilerin iki ve üç basamaklı sayılarla toplama ve çıkarma problemlerini çözerken sayıları çeşitli yollar kullanarak ayrıştırma ve birleştirme için çaba göstermeleridir (Van de Walle vd., 2019). Basamak değeri, öğrencilerin büyük sayılar üzerine düşünceleri ve kendi hesaplama stratejilerini ortaya koyacakları icat etme becerilerinin gelişimi için önemli bir yoldur (Mix vd., 2014). Öğrencilerin basamak değeri konusunda sağlam temelleri olmazsa kalıcı hale gelebilecek düşük matematik performanslarıyla karşı karşıya kalabilirler (Engel ve Nuerk, 2011). Bunun önüne geçmek için basamak değeri konusunda büyük fikirler olarak adlandırılan bazı aşamaların öğrencilerde gelişimi desteklenmelidir. Bu büyüklerden fikirlerden birisi de birlik, onluk ve yüzlük grupları farklı yollarla ayırabilmeyi gerektirmektedir. Örneğin, 256 sayısı tipik olarak 2 yüzlük, 5 onluk ve 6 birlik olarak çözümlenmenin ötesinde 1 yüzlük, 14 onluk ve 6 birlik veya 25 onluk ve 6 birlik olarak da çözümlenebilir. Sayıları esnek bir şekilde çözümleme ve birleştirme, standart olmayan gruplamalar yapabilme ve denk gösterimler oluşturabilme, tahmini ve kesin hesaplama için önemli bir beceridir (Van de Walle vd., 2019). Rogers (2014) basamak kavramını tanımlamak için ele aldığı boyutlarda bu beceriyi yeniden adlandırma olarak ifade etmiştir. Yeniden adlandırma, gruplama ve basamak değeri fikirlerinden hareketle çoklukların alışılmış ya da alışılmadık dışında gruplandırılmasını ve adlandırılmasını kapsar. Paydar ve Işık Tertemiz (2022) tarafından ilkököl dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin doğal sayılarda basamak değeri kavramının yeniden adlandırma boyutunun alışılmış alt boyutunda istenen öğrenme düzeyine ulaştıkları, alışılmadık dışı alt boyutunda istenen öğrenme düzeyine ulaşamadıkları tespit edilmiştir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) birinci sınıfta rakamların öğrenilmesinden sonra 20'ye kadar olan sayılar onluk ve birlik şeklinde parçalara ayrılarak basamak değeri kavramına hazırlık yapılmaktadır. İkinci sınıfta sayılar ve işlemler öğrenme alanının temel hedefi, basamak değeri kavramının öğretimidir. Modeller kullanılarak 100'den küçük sayıların basamak değerlerine ayrılması ve incelenmesi beklenmektedir. Üçüncü sınıfta, önceki sınıfların devamı niteliğinde, üç basamaklı sayıların modellenerek okunması, incelenmesi ve böylece basamak değeri bilgisinin genişletilmesi ve pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Dördüncü sınıftaki kazanımlar 4, 5 ve 6 basamaklı sayıların okunması, yazılması, bölüklerine ayrılıp basamak değerlerinin belirtilmesini içermektedir. Bu aşamalara göre ilkököl öğrencilerinin ikinci sınıfta basamak değeri kavramını anlamlandırıp sayıların denk gösterimlerinden yararlanabilmeleri, özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfta basamak değerine dair bilgi ve becerilerini hesaplama sürecine yansıtarak işlem esnekliğine sahip olması, sayıları işlem kolaylığı sağlayacak şekilde ayrıştırıp birleştirebilmesi beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin sayıları ayrıştırma/birleştirme ve hesaplamada esneklik becerisini de gerektiren sayı duygusu performansının düşük olduğunu göstermektedir (Can, 2019; Çekirdekci vd., 2016). Bu becerinin sayıların denk gösterimleriyle olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin 2 ve 3 basamaklı sayıların denk gösterimlerine ilişkin kavrayışlarının incelenmesi olası eksikliklerinin tespit edilmesi açısından önemli görülmüştür. Bu nedenle, sayıların denk gösterimlerinden yararlanmayı gerektiren onluk taban bilmecelerini çözerken ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin performanslarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin onluk taban bilmecelerini çözerken performansları nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Sayıların denk gösterimlerinden yararlanmayı gerektiren onluk taban bilmecelerini çözerken ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin performanslarının incelendiği bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, araştırmaya konu olan olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002). İnsanların ne düşündükleri, ne yaptıkları ve farklı eğitimsel olguların tespitiyle ilgili çalışmalarda bu model kullanılabilir (Frankel ve Wallen, 1993). Araştırmanın katılımcılarını Burdur - Isparta ve Afyonkarahisar illerinden rastgele seçilen beş farklı devlet okulunda öğrenim görmekte olan 157 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin %49'u kız öğrenci, %51'i erkek öğrencidir. Araştırmanın verileri onluk taban bilmecelerinden oluşan 10 soruluk form ile yaklaşık bir ders saatinde toplanmıştır. Veri toplama sürecinin öncesinde gerekli izinler alınmış olup öğrenciler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçların karne puanlarını

etkilemeyeceği belirtilmiş ve gönüllük esasına dayalı olarak katılımları sağlanmıştır. Verilerin analizinde çocukların sorulara verdikleri yanıtlar doğru/yanlış olarak kodlanmış ve betimsel istatistik değerleri (frekans ve yüzde değerleri) hesaplanmıştır. Ayrıca her bir soruya ilişkin doğru/yanlış cevaplara ait yüzde-frekans değerleri hesaplanarak öğrencilerin en çok hata yaptıkları soru türleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin iki ve üç basamaklı sayıların denk gösterimlerine ilişkin kavrayışlarının daha detaylı incelenmesi amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, sayıların denk gösterimlerinden yararlanmayı gerektiren onluk taban bilmecelerine ilişkin ortalama puanların 7,6 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %50'si 10 ya da 9 soruya doğru yanıt verebilirken, %27'si 7-8 soruya, %24'ü ise 6 ya da 6'dan daha az soruya doğru yanıt verebilmiştir. Sınıf seviyesi olarak dördüncü sınıfta 4, 5 ve 6 basamaklı sayılar üzerinde çalışıldığı düşünülürse iki ve üç basamaklı sayıların yer aldığı bu uygulamada doğru yanıt oranı yüksek olan öğrenci grubunun çoğunlukta olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu sebeple öğrencilerin en çok hata yaptıkları soruların dağılımı incelenerek kavrayışlarındaki eksiklikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin en çok hata yaptıkları soru %47 oranıyla 6 numaralı soru olmuştur. 9, 8, 7 ve 4 numaralı soruların yanlış yanıtlanma yüzdesi sırasıyla %32, %31 ve %28 (4 ve 7 numaralı sorular için) şeklindedir. Diğer sorularda ise yanlış yanıtların oranı %10-%18 aralığında değişmektedir. Bu soruların denk gösterimlerden ya da standart olmayan gruplamalardan yararlanma konusunda ne tür beceriler gerektirdiği üzerinde durulacak olup doğru ve hatalı öğrenci yanıtlarından örneklerle daha detaylı analizler paylaşılacaktır. Öğrencilerin kavrayışlarındaki eksikliklerden yola çıkılarak öğretimsel uygulamalara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Onluk taban, basamak değeri, denk gösterimler, standart olmayan gruplama, onluk taban bilmeceleri

Kaynakça

- Can, D. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performansının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1751-1765.
- Çekirdekci, S., Şengül, S., & Doğan, M. C. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Qualitative Studies (NWSAQS)*, 11(4), 48-66.
- Fraenkel R. J., & Wallen E. N. (1993). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.) Illinois: F. E. Peacock.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim.
- Mix, K. S., Prather, R. W., Smith, L. B., & Stockton, J. D. (2014). Young children's interpretation of multidigit number names: From emerging competence to mastery. *Child Development*, 85(3), 1306-1319.
- Paydar, S. & Işık Tertemiz, N. (2022). Dördüncü sınıf öğrencilerinin doğal sayılarda basamak değerini kavrama düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 782-801.
- Rogers, A. N. (2014) *Investigating whole number place value assessment in years 3-6: creating an evidence-based developmental progression*. Doctoral Dissertation, School of Education College of Design and Social Context RMIT University, Australia.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2019). *Elementary and middle school mathematics*. London: Pearson Education UK.

Singapur Model Metot Eğitimi Alan Öğrencilerin Sayılar Alanındaki Sözel Problemleri Çözme Başarıları ve Çözerken Kullandıkları Yöntemler

Esengül Yıldız
MEB

Seniye Renan Sezer
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlık var olduğu günden bu yana yaşadığı çevredeki doğal ve toplumsal olayları anlamaya ve kontrol etmeye çalışmıştır. Bu nedenle sürekli olarak bilginin peşinden koşmuştur. Fakat 21. yüzyılda sosyokültürel yaşam ile çalışma hayatının beklediği bilgi ve beceriler hızla değişim göstermektedir. İnsanın bu değişim içerisinde varlığını devam ettirebilmesi bu değişimlere ayak uydurabilmesine bağlıdır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmanın artık çok da zor olmadığı günümüzde; bilgiyi yorumlayabilen, farklı problem durumlarına uygulayabilen, öğrendiği bilgiyi kullanarak yeni şeyler üretebilen insana ihtiyaç vardır. Günümüzde toplumlar ezber bilgiye sahip bireylerden çok, yaşamlarında bilgilerini ve farklı zihinsel kabiliyetlerini kullanabilen bireylere ihtiyaç duymaktadırlar (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017). Toplum, bireyleri eğitim sistemi içinde yetiştirir. Bu nedenle eğitim sistemleri yaşanan toplumun beklentilerine göre düzenlenir.

Eğitimde bu kadar önemli olan matematiksel problem nedir? Matematik probleminin tanımı konusunda çeşitli kaynaklarda farklı tanımlara rastlanmakla birlikte, en genel anlamıyla problem; karmaşık ya da sonucu bilinmeyen bir sorudur. Araştırma, tartışma ya da bir düşünme meselesidir (Van De Walle, 2012). Problem çözme, bir amacın gerçekleşmesi veya bir sorunun ortadan kalkması için gerekli olan zihinsel basamaklar olarak tanımlanabilir (Haladyna, 1997). Matematiksel problem çözmeyi bir süreç olarak gören Polya (1957), bu süreci bir sorunu gidermek ve sonuca ulaşmak için en uygun yolu bulmak amacıyla bilinçli adımların oluşturulması şeklinde tanımlamıştır. Altun'a (1995) göre de matematiksel problem çözme, sorunun akıl yürütme yoluyla gerekli işlemleri yaparak ve bilgileri kullanarak ortadan kaldırılmasıdır.

Matematiksel problem çözme stratejilerinin başlangıç noktası Polya olmakla beraber alan yazında öğrencilerin bu stratejileri kullanma yollarına ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır (Altun ve Arslan, 2006; Verschaffel ve diğerleri, 1999; Yazgan ve Bintaş, 2005). Singapur'da matematik programı problem çözme yöntemlerine ilkokuldan itibaren güçlü bir vurgu yapar. Öğrenciler ilkokul birinci sınıfta model metot adı verilen problem çözme stratejisinin basit çizim çeşidi ile karşılaşır. İkinci sınıfta aritmetik sözel problemlerde resimler ve objeler kullanılır. Daha sonra soyutlama seviyesini artırmak için resimlerin yerini dikdörtgenler alır. Üçüncü sınıfın başında doğal sayıları içeren aritmetik sözel problemlerin çözümü için model metot kullanımı öğretilir. Singapurlu öğrencilerden ilkokuldan itibaren oldukça zor problemleri çözmeleri beklenmektedir. Öğrenciler zor problemleri çözmek için temelde cebir öncesi bir yöntem olan model metodu kullanırlar. Bu strateji çocuklara grafik barındırmayan bir problemin elemanları arasındaki ilişkileri anlama ve lineer cebirsel denklem kullanmadan sözel problemlerin çözümüne erken ulaşma olanağı sağlar. Singapurlu öğrencilerin TIMSS'deki en üst düzey performanslarının ülkedeki matematik programıyla güçlü bir ilişkisi vardır (Dindyal, 2006). Singapur model metot öğrencilerin aritmetik sözel problemleri çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Goh, 2009; Ng ve Lee 2005, 2009; Poh, 2007). Araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmak için problem çözme stratejisi olan Singapur model metot uygulanmıştır. Singapur model metodun problem çözme becerisi üzerine etkisi araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, 6. sınıf öğrencilerinin sayılar alanına ilişkin sözel problemleri çözme becerilerini geliştirmek için tasarlanan Singapur model metot öğretimi sonrası öğrencilerin sözel problemleri çözme başarılarını ve kullandıkları yöntemleri incelemektir. Bu amaçla sayılar alanına ilişkin sözel problemleri çözme başarısını ölçen test hazırlanarak öğrencilere öğretim sonrası verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin başarı testinde sayılar alanına ilişkin sözel problemleri çözme başarıları (tam, yarı doğru, hiç) ne düzeydedir?
2. Öğrenciler başarı testinde bulunan soruları çözerken hangi yöntemleri kullanmışlardır?

Yöntem

Bu çalışmada Singapur model metot eğitimi alan öğrencilerin sayılar alanındaki sözel problemleri çözme başarıları ve çözerken kullandıkları yöntemler araştırılmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmacı tarafından başarı testi olarak altıncı sınıf sayılar alanına ilişkin sözel problemler başarı testi geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesinde

Madde Tepki Kuramına dayalı Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıfa devam eden 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, devlet ortaokulunda bulunan bir altıncı sınıf şubesi ile yürütülmüştür. Okul seçiminde orta sosyoekonomik düzeye uygun bir okul tercihi yapılarak, amaçsal örneklem içerisinde yer alan tipik durum örneklemi oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışma grubu belirlendikten sonra Singapur model metot kullanılarak sayılar alanına ilişkin sözel problemlerin çözümüne yönelik öğretim yapılmıştır. Öğretim uygulaması 7 hafta 14 ders saati sürmüştür. Eğitimsel etkinliklerin ardından gruba başarı testi uygulanmıştır.

Birinci araştırma sorusu öğrencilerin sayılar alanına ilişkin sözel problemleri çözme başarılarının ne düzeyde olduğunu sorgulamaktadır. Birinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuş ve gerekli kodlar verilmiştir. Örneğin sorunun cevabı tamamen boş bırakılmış ise 40 kodu verilirken; sorunun cevabıyla alakasız yanıtlar için 50 kodu verilmiştir. Her iki kodun da puan değeri sıfırdır. Test kâğıtları iki öğretmen tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Öğrencilerin test kâğıtlarının nitel analizi yapılmış ve her soru için verdikleri cevaplar tam, kısmi ve alakasız (hiç) olarak kategorize edilmiştir. İkinci araştırma sorusu ise öğrencilerin testte bulunan soruları hangi yöntemlerle çözdüklerini sorgulamaktadır. Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğrencilerin test kâğıtları nitel olarak betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar öğrencilerin sayılar alanına ilişkin sözel problemleri çözme başarılarının ne düzeyde olduğuna ve bu problemleri çözerken kullandıkları yönteme yöneliktir. Soruların çözümünde çoğunlukla Singapur model metot kullanılmıştır. Soruyu yeterince anlamadan çözmeye çalışan, kavramsal bilgi eksikliği olan ve dört işlem becerisi yetersiz öğrencilerin sorulara doğru cevaplar veremedikleri görülmüştür. Her ne kadar Singapur model metot sorunun anlaşılmasına ve çözüm için plan yapmaya yardımcı bir yöntem olsa da modeli doğru oluşturabilmek için soruyu iyi okumak ve yeterince anlamak gereklidir. Singapur model metot bir problem çözme tekniğidir. Problem çözme sürecinde, problem çözme stratejisi kullanımının önemine vurgu yapan Schoenfeld (1985); problem çözme deneyiminin stratejileri anlamak için yeterli olmadığını, bu stratejilerin öğretiminin sağlanması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca Schoenfeld stratejinin başarılı olmasının ana kaynaklara bağlı olduğunu belirtmiştir. Schoenfeld öğrencilerin konuyu derinlemesine bilmediklerinde, matematiksel bilgiyi problem çözme sürecinde kullanamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin problem çözebilmeleri için önce konu ile ilgili yeterli kaynaklara sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Başarı testinde bulunan sorulardan kısmi puan alan öğrencilerin önemli bir kısmı Singapur modeli doğru oluşturdukları halde problemi çözememişlerdir. Bu öğrencilerin model çiziminden sonra doğru bir adım atamaması, problemin gösterim aşaması ile problemin çözüm aşaması arasında bağlantı kurmakta zorlandıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Singapur model metot, Rasch ölçme modeli

Kaynakça

- Altun, Murat. (1995). *İlkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme davranışları üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Altun, M., & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 1-21.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Dindyal, J. (2006). The Singaporean mathematics curriculum: *Connections to TIMSS*. Retrieved from: <https://www.merga.net.au/documents/RP182006.pdf>
- Goh, S. P. (2009). *Primary 5 students' difficulties in using the model method for solving complex relational word problems* (Unpublished master's dissertation). National Institute of Education, Singapore.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Kutlu, Ö., Doğan, C., D. & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme, performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Mayer, R. E. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Ng, S. F., & Lee, K. (2005). *How primary five pupils use the model method to solve word problems*. The mathematics educator, 9(1), pp. 60-83.

- Ng, S. F., & Lee, K. (2009). The model method: Singapore children's tool for representing and solving algebraic word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(3), 282–313.
- Poh, B. K. (2007). *Model method: Primary three pupils' ability to use models for representing and solving word problems* (Unpublished master's dissertation). National Institute of Education, Singapore
- Polya, G. (1957). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic
- Van De Walle, J., Karp, K.S, Bay- Williams, J.M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Boagerts, H & Ratincky, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking & Learning*, 1(3), 195-229
- Yazgan, Y., & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 210-218.

İlköğretim Matematik ve Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algısı Üzerine Bir Olgubilim Çalışması

H. Bahadır Yanık
Anadolu Üniversitesi

Tuba Ada
Anadolu Üniversitesi

Hasret Güreş
Balıkesir Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlar yaşamları boyunca öğrendikleri bilgiler ve edindikleri tecrübelerin etkisiyle belirli kimlik duyguları kazanır ve bu duyguları geliştirir. Meslek seçimi genellikle insanların geliştirdiği kimlik duyguları ile uygun olacak şekilde gerçekleşir. Kişiler, geçmişleri, insan ilişkileri, ekonomik düzeyleri, etkileşimde bulunduğu çevresi gibi sosyal, inanç ve tutumları, değerleri, beklentileri, kişiliği gibi psikolojik etkenlerin etkisiyle meslek seçimi yapar ve ilerleyen süreçte mesleki kimlik oluşumu ve gelişimi başlar. Öğretmen mesleki kimliği, “sosyal olarak paylaşılan ve öğretmenlerin özel profesyonel rolünü tanımlayan tutarlı anlamlar dizisi” olarak tanımlanmaktadır (Hanna vd., 2020). Öğretmenlik mesleğini seçmiş bir kişi sahip olduğu mesleki kimliğinin inşasını hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ortamlarında ve meslektaşları ile olan iletişim ve etkileşimlerin etkisiyle gerçekleştirir. Öğretmenlik mesleki kimliği, öğretmenin görev ve sorumluluklarının, toplum için rolünün ne olduğunun yanında öğretmenin kim olduğu, öğretmen olmanın ne olduğu ile ilgilidir. Öğretmenlerde mesleki kimlik oluşumu ve bu kimliğin zaman içerisinde geliştirilmesi, mesleki profesyonelliğe ulaşmayı sağlar ve böylelikle eğitim ve öğretimde niteliğin artırılmasına katkıda bulunur. Bu sebeple öğretmenlerde kimlik gelişimini etkileyen etkenlerin belirlenmesi ve bunların mümkün olduğu kadar öğretmen kimliğine olumlu yönde katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve uygulanması gereklidir. Bunun yanında öğretmenlerin sahip olduğu mesleki kimlik algılarının ve bu algıların oluşmasında görev alan etkilerin ortaya konulması da mesleki kimlik gelişimi ve bu kimliğin geliştirilmesi için önemlidir. Bu çalışmanın amacı ortaokul ve lise düzeyine yönelik matematik öğretmeni yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı üzerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlik algısı, ilköğretim matematik öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümlerinden yeni mezun olmuş öğretmen adaylarının gözünden incelenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada hizmet öncesi dönemde öğretmenlik mesleki kimlik algısının nasıl şekillendiği ortaya konulmuştur. Literatür incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki algısı üzerine yapılmış birçok çalışma mevcuttur (Bjuland vd., 2012; Tüzel İşeri ve Akin, 2019). Bu çalışmayı diğer ilgili çalışmalardan ayıran özellik çalışmada öğretmen yetiştirme programlarının belirlenen üç kriter olan öğretim, öğrenme ve ölçme değerlendirme açısından öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamasıdır. Literatürde bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte hizmet içi dönemde öğretmenlik kimlik algısı üzerine yapılan çalışmaların da artırılmasına ihtiyaç vardır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim araştırma deseni benimsenmiştir. Olgubilim çalışmalarında amaç, farkında olunan fakat hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgu ya da olguları araştırmaktır. Bu sebeple belirlenen olgu ya da olgular için kişilerin edindikleri tecrübeler genellikle görüşmeler yoluyla toplanır ve betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın katılımcılarını ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünden yeni mezun olup çalışma için gönüllü olan üç, matematik öğretmenliği bölümünden yeni mezun olup çalışma için gönüllü olan iki olmak üzere toplam beş öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları üç araştırmacı tarafından üzerinde görüş birliğine varılarak ortaya konulan, çalışmanın amacına yönelik temel sorular ve olası ek sorulardır. Bu kapsamda görüşme soruları, öğretim programlarının mesleki kimlik üzerine etkisini öğretim, öğrenme ve ölçme değerlendirme açısından ortaya koyacak şekilde hazırlanmıştır. Görüşme esnasında katılımcılardan gelen cevaplara göre ilgili ek sorular çeşitlendirilmiştir. Her bir katılımcı ile birebir çevrimiçi görüşme yapılmıştır. Katılımcılardan, farklı şehirlerde bulunduklarına, sadece akşam saatlerinde görüşme için uygun olduklarına dair gelen dönütler sebebiyle çalışma için çevrimiçi görüşme tercih edilmiştir. Katılımcıların da izniyle yapılan çevrimiçi görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sonrasında elde edilen kayıtlar daha sonraki aşamada araştırmacılar tarafından yazıya dökülerek çalışmanın verileri elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonrasında ulaşılan bulgular öğretim, öğrenme ve ölçme değerlendirme olmak üzere üç tema altında sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ön bulgularından bahsedilecek olursa, öğretmen adaylarının tamamı özellikle Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 derslerinde yaptıkları uygulamaların, mesleğe başlamadan önce kendilerine öğretmenlik yapma konusunda özgüven sağladığını söylemiştir. Yine, lisans derslerinde insanların nasıl öğrendikleri, matematiksel kavram ve konuların öğretiminin etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirilebileceği, etkili bir ölçme değerlendirme çalışmasının nasıl yapılacağı konusunda bilgi sahibi olmalarının öğretmen olarak kendilerine yetkinlik sağladığını belirten katılımcılar olmuştur. Bunun yanında kendisinin kişisel olarak öğretmenlik mesleğinin özelliklerini taşıdığını, aldığı lisans eğitimi ile birlikte öğretmenliği nasıl yapması gerektiğini öğrendiğini belirten katılımcılar vardır. Katılımcılar arasında lisans derslerinin kendisine minimum düzeyde öğretmenlik yetisi kazandırdığını, bu yüzden lisansüstü eğitime devam ettiğini ya da etmek istediğini belirtenler olmuştur. Bunun yanında bir öğretmen adayı hem matematiksel bilgi bakımından hem de öğretmenlik uygulaması bakımından lisans eğitiminde aldığı eğitimin yetersiz olduğu, eğitiminde ve öğrenmesinde eksik kalan kısımlar olduğu, bu yüzden de bir öğretmen adayı olarak kendini yetersiz ve özgüvensiz hissettiğini belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmen yetiştirme programlarının doğru ve anlamlı bir şekilde uygulandığında öğretmen kimlik algısını öğretme, öğrenme ve ölçme değerlendirme açısından olumlu anlamda etkilediği, uygulamada eksiklikler olduğunda öğretmenlerde yetersizlik duygusu ve özgüven eksikliğine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, sonuçlar ile tartışma ve öneriler kısımları daha sonra detaylı olarak ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, öğretmen adayı, mesleki kimlik, algı

Kaynakça

- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 107–128.
- Bjuland, R., Cestari, M. L. & Borgersen, H. E. (2012). Professional mathematics teacher identity: analysis of reflective narratives from discourses and activities. *J Math Teacher Educ*, 15, 405–424.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed.: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. H. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the teacher identity measurement scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10.
- Losano, L., Fiorentini, D. & Villarreal, M. (2018). The development of a mathematics teacher's Professional identity during her first year teaching. *J Math Teacher Educ*, 21, 287–315.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Tüzel İşeri, E. & Akin, U. (2019). Perceptions of Primary School Teacher Candidates towards the Turkish Education System, School, Teacher, and Student: A Metaphor Analysis. *International Journal of Higher Education*, 8(4), 239-253.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK Başkanlığı.
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). *Matematik öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK Başkanlığı.

SCRATCH Uygulamasının Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeylerine Etkisi

Ecenur Demirci
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Aytaç Kurtuluş
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik bize verilen bilgileri düzenleyerek,gerçeğe ulaşmanın ve dünyayı keşfetmenin önemli bir yoludur.Ünlü matematikçi Galileo ‘nunda belirttiği gibi ‘‘Doğanın kanunları matematiğin dilinde yazılmıştır.Burada söylenilmek istenen aslında evrendeki bütün bilinmezlere matematik sayesinde ulaşabiliriz.Önemli olan bu dili doğru bir şekilde anlamak ve yeni çağın gerektirdiği teknolojik gelişmeleri takip etmek ve bunların uygulanmasını sağlamaktır.Günümüzde ise gittikçe yaygınlaşan ve en önemli 21.yüzyıl becerileri olarak gösterilen kodlama,matematiği öğrenme dillerinden birisidir. Kodlama eğitimi,bireylere problem çözme, takım çalışması ve analitik düşünme gibi önemli beceriler kazandırır. Bu sebepten eğitimde programlama dilinin kullanımı, dinamik öğrenme deneyimlerini sağlamak için alternatif yollar arayan eğitimciler ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmüştür.

Kodlama eğitimini daha iyi aktarmak,basit düzeyde kolay anlaşılmasını sağlamak için bazı programlama dilleri geliştirilmiştir.(Scratch,Code.org,Codecombat,Bitsbox vb.gibi) Bunlardan en yaygın kullanılanı Scratch programıdır. MIT üniversitesi tarafından tasarlanan Scratch,Türkçe dahil 50 dili desteklemektedir.150’den fazla farklı ülkelerde kullanılabilmektedir. Özellikle 8-16 yaş grubu öğrenciler için tasarlanmıştır.Scratch ile etkileşimli hikayeler,oyunlar,animasyonlar programlanabilir ve bu uygulama ile gerçekleştirilen projeler çevrimiçi topluluklarla paylaşılabilir (Akt., Vatansever, 2018, s.9). Özellikle öğrencilerimizin en çok zorlandıkları kısım üç boyutlu şekillerin her yönden açınımlarını,döndürme,öteleme ve yansıma hareketlerini görsel hafızalarında tam olarak canlandıramamalarıdır. Bu sebepten bu programlar sayesinde öğrenciler matematik dersinde en çok zorlandıkları konuyu bile bilgisayar ortamında etkileşimli bir şekilde görebilecek ve konuyu daha hızlı bir şekilde kavrayabilecektir.

Bilimin ve teknolojinin büyük bir hızla ilerlediği günümüzde ise ülkeler kendi gelişmişlik düzeylerini arttırmak ve ulaşmak istedikleri seviyeye çıkmak için matematik,fen bilimleri ve bilişim teknolojileri gibi önemli derslerde öğrencilerin de daha iyi anlamasına yönelik eğitim-öğretim programlarını yenileme ve değiştirme ihtiyacı hissetmişlerdir. Hatta bazı ülkeler kodlama eğitimini okul müfredatlarına entegre etmeye başlamışlardır.Ülkemizde de 2005 yılında yapılan değişikliklerle Matematik öğretim programımıza yeni alt öğrenme alanları eklenmiştir.Bu alt öğrenme alanlarından birisi de Dönüşüm Geometrisidir. Dönüşüm Geometrisinin alt başlıklarında ise dönme,öteleme ve yansıma kavramları yer almaktadır. Bu kavramlar öğretilirken öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine uygun bir biçimde öğretim yapılsa,elde edilen öğretim verimliliği daha fazla olacaktır. Geometrik Düşünme Modeli,bireylerin geometriyi nasıl algıladıklarını açıklamaktadır.Bu anlamda ispatlanan en önemli teori,Van Hiele teorisidir. Öğrencilerin geometriyi nasıl anlamlandırdıklarını zihinlerinde nasıl tanımladıklarını açıklayan bir modeldir. 1986 yılından sonra tüm dünya tarafından kabul görmüştür. Modele göre öğrenciler 5 düzeyden geçerler.1. düzeyden 5. düzeye kadar hiyerarşik bir yapıda ilerlerler (Duatpe-Paksu,2016,s.266). Burada 5. ve 6. sınıf öğrencilerine yönelik bir çalışma yapıldığı için sadece 3 düzeye yer verilmiştir.

Düzy 1:Görsel Düzey Öğrenci şekil üzerinde yapılan dönüşüm hareketini anlayıp bunu isimlendirebilir. Öteleme yapıldıysa öteleme olduğunu,dönme yapıldıysa dönme ve yansıma yapıldıysa yansıma dönüşümü olduğunu anlar ve tanımlar.

Düzy 2:Betimsel Düzey

Dönüşümlerin özelliklerini farkederek ve bunları tanımlar. Koordinat sistemi üzerinde dönme, öteleme ve yansıma dönüşümlerini kullanabilir.

Düzy 3:Basit Çıkarım Düzeyi

Öğrenci birden fazla dönüşümü birlikte kullanabilir.Şeklin ilk durumuyla son durumuna bakarak hangi dönüşümlerin uygulandığını söyleyebilir (Demir,2019,s.3)

Düzyelere baktığımızda öğrencilerden hangi düzeydelerse en üst düzeye çıkana kadar gerekli deneyimleri ve öğrenmeleri gerçekleştirerek uğraşması beklenir. Bu düzeyler arasındaki geçişleri daha kolay yapabilmeleri için de bilgisayar ortamındaki etkileşimli programlarla dersin anlatılması fayda sağlayacaktır. Bu sebepten 5. ve 6.sınıf

öğrencilerine temel seviyede Scratch gibi bir programla dönme,öteleme ve yansıma hareketleri öğretilirse, çocukların 8.sınıfa geçtiklerinde dönüşüm geometrisi konusunu daha kolay anlayacakları öngörülmektedir.

Bu bağlamlarda düşünüldüğünde araştırmanın amacı; Scratch uygulamasının Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeylerine etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Araştırmada nicel araştırma deseni olarak ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmada uygun örneklem kullanılmıştır. Araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması uygun örneklem olarak ifade edilir. (Büyüköztürk vd., 2020, s.95). Bu nedenle araştırmacının görev yaptığı okulda dersine girdiği 10 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi ve 10 ortaokul altıncı sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır.

Okul: Araştırma Adana Karaisalı ilçesinde bulunan bir ortaokulda , 20 öğrenciden oluşan 5. ve 6. sınıfların birer şubesi ile gerçekleştirilmiştir. 20 kişilik sınıfın 10'u kız,10'u erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Nicel veri toplama aracı olarak Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri Testi kullanılmıştır.Bu test, Soon (1989) tarafından geliştirilmiştir. Kurak (2009) testi Türkçe'ye çevirerek tekrar düzenlemiştir. Testte toplam 3 düzey ve 14 soru vardır. Düzey-1'de 3 soru, Düzey-2'de 7 soru ve Düzey-3'te 4 soru yer almaktadır. (Demir, 2018, s.48).

Verilerin Toplanması ve Analizi: Verilerin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından öncelikle robotik kodlama kursu açılmıştır.Daha sonra araştırmacı tarafından robotik kodlama eğitiminin yıllık planı çerçevesinde 5. ve 6. sınıflara Scratch eğitimi verilmiştir.Toplam 20 öğrenci yer almıştır. Uygulama 8 hafta sürmüştür.Uygulamanın başında öğrencilere Van Hiele Dönüşüm Testi ön test olarak uygulanmıştır.Bu testteki öğrencilerin doğru cevap sayılarına göre düzeyleri belirlenmiştir. Geometrik düzeyin belirlenmesinde Usiskin(1982) 'in geliştirdiği testten yararlanılmıştır. Bu teste göre öğrenci 5 sorudan en az 3'ünü doğru cevaplamalıdır.Bunu düzeylere uygulayacak olursak soruların en az %60'ını doğru cevaplamalıdır. Yani 1.düzey için 3 sorudan 2'sini, 2. düzey için 7 sorudan 4'ünü ve 3. düzey için 4 sorudan 3'ünü doğru cevaplaması gerekmektedir. Düzeyler belirlendikten sonra 8 hafta boyunca öğrenciler hangi düzeydeyse o düzeye uygun olacak şekilde etkinlikler yapılmış ve düzeyler arası geçişleri incelenmiştir.Uygulama sonunda ise Van Hiele Dönüşüm Testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön-test ve son testler sonrasında karşılaştırılarak elde edilen veriler frekans ve yüzde tablolarıyla belirtilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada,ortaokul 5. ve 6.sınıf öğrencilerine uygulanan Scratch uygulamasının Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeylerine etkisi incelenmiştir. Dönüşüm Geometrisinden dönme,öteleme ve yansıma kavramları öğretilmeye çalışılmıştır.Uygulamanın başında öğrencilerin bu kavramlardan öteleme ve dönme kavramlarına daha aşina olduğu ve bu kavramları özellikleriyle daha iyi bildikleri görülmüştür. Yansıma kavramını ise sadece görsel olarak 1.düzey seviyesinde bildikleri gözlemlenmiştir. Uygulamanın başında yapmış olduğumuz dönüşüm testinde 20 öğrenciden 14'ü 1.düzey,6 ' sı ise 2.düzey çıkmıştır. 3. düzeyde olan öğrenci uygulamanın başında hiç çıkmamıştır. Van Hiele Dönüşüm Testindeki en zor sorular ise 3. düzeydeki birden fazla dönüşümü aynı anda anlamalarını ve yapabilmelerini gerektiren sorulardır. Öğrenciler de en çok yansıma kavramında zorlandıkları için bu kavramla ilgili daha fazla etkinlik ve konu anlatımı yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin çok fazla yol katettiği görülmüştür. Özellikle öğrenciler koordinat sistemini görmedikleri için koordinat sisteminde şeklin doğruya göre yansıması gibi sorularda başlangıçta çok zorlanmışlardır.Ama Scratch programında koordinat sistemine benzeyen arka plan dekorları yer almaktadır. Öğrencilere bu dekorlar üzerinden koordinat sistemi görsel olarak da gösterilerek üzerine farklı geometrik şekiller yerleştirilerek bunların yansımalarını bulmaları istenmiştir. Çocukların kolay bir şekilde yaptıkları görülmüştür. Uygulama sonunda yapılan son testte ise öğrencilerin 10 tanesi 3.düzey,9 tanesi 2.düzey ve 1 tanesi ise 1.düzey çıkmıştır. Buradan hareketle şunu söyleyebiliriz ki öğrencilere öğretilen Scratch uygulamasının öğrencilerin düzeyler arasında daha hızlı geçiş yapmasını sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Scratch, ortaokul öğrencileri, dönüşüm geometrisi, van hiele geometrik düşünme düzeyleri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

- Çam, E. (2019). *Robotik destekli programlama eğitiminin, öğrencilerin problem çözme becerilerine, akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Demir, Ö. (2018). *5E Öğrenme modeli ile 7. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi başarıları ve Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerinin gelişimi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Duatepe-Paksu, A. (2016). Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri. E. Bingölbalı, S. Arslan & İ. Ö. Zembat (Yay. Haz.), *Matematik eğitiminde* (s.265-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökdağ, K. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin Scratch ile süsleme etkinliklerinde matematiksel estetik rollerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kurak, Y. (2009). *Dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin dönüşüm geometri anlama düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Usiskin, Z. (1982). Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry. University of Chicago.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği* (Çev. Edit.: Soner Durmuş). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Vatansever, Ö. (2018). *Scratch ile programlama öğretiminin ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Soon, Y., P. (1989). *An investigation of Van Hiele-Like levels of learning in transformation geometry of secondary school students in Singapore*. Ph. D thesis, The Florida State University.

Destek Eğitim Odası Eğitimi Alan Bir Öğrencinin Kavram Karikatürlerini Kullanarak Problem Kurma Deneyimi Ve Uygulamaya İlişkin Görüşü

Nermin Bal

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Emre Ev Çimen

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerine katı sağlamayı amaçlayan destek eğitimi odası hizmeti özel gereksinimli öğrencinin ihtiyacı olan akademik ve sosyal alanlarda ilgili öğretmenlerin desteğini sunmayı amaçlamaktadır (Kuester, 1986). Destek Eğitim odasının kullanılmasını gerektiren öncelikli alanlardan birisi de matematik eğitimidir. Matematik öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı ve ayrıca özel bir destek gerektiren dersler arasındadır ve önemli bir alandır. Matematik öğrenmek, matematik ile ilgili temel kavramların öğrenilmesinin yanında matematiksel düşünmeyi, problem çözme becerilerini kazanmayı, problem çözümlerinde kendi stratejilerimizi uygulamayı ve matematiğin hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olduğunu fark edip matematiksel becerileri günlük hayatımızda aktif kullanabilmeyi gerektirmektedir (Yıkılmış, 2012). Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler matematiksel işlemleri yapmakta yavaşlar ve zorlanırlar, matematiksel ilişkileri anlamlandırmada, ölçme işlemlerinde, para miktarını belirlemede, zihinsel matematik işlemlerinde, problemlerde ve problemlerle ilgili durumlarda güçlük yaşamaktadırlar (Beacham ve Trott, 2005; Cortiella ve Horowitz, 2014). Bu noktada “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı - (BEP)” büyük önem taşımaktadır. Destek eğitimi odası eğitiminde matematik dersleri için kullanılan BEP kapsamında problem kurma ve çözme etkinliklerine de yer verilmektedir. Problem kurma etkinlikleri öğrencilerin başarısını, tutum ve becerilerini geliştirmesi yönüyle matematik öğretiminde önem taşımaktadır. Problem kurma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme, iletişim kurabilme becerilerinin gelişimine; yaşadıkları çevreyi inceleme ve öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlama (Nixon-Ponder, 2001), sorgulayıcı matematik öğretimi yoluyla matematiksel yaratıcı yaklaşımlar geliştirmelerine katkısı olduğu (Silver, 1997) ifade edilmektedir. Ayrıca problem kurma etkinliklerinin öğrencilere, matematiksel muhakeme yapabilme, matematiksel durumları keşfedilme ve matematiksel durumları sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerisi kazandırma (Akay ve Argün, 2006); matematik başarısı sağlama ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu (Silver, 1994) ifade edilmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri, günlük yaşam durumlarında karşılaştıkları problemleri matematik ile ilişkilendirip ifade edebilmeleri ve böylece sosyal alanlarda iletişim becerilerinin gelişebilmesi bakımından problem kurma etkinlikleri önemli görülmektedir. Marton (1955), problem çözme etkinliklerinde kullanılan problemlerin gerçekçi, öğrencilerin ilgisini çekebilen, öğrencinin öğrendiği bilgileri kullanabileceği özellikte ve ifade şeklinin öğrenci tarafından anlaşılabilir olması gerektiğini belirtmektedir. Bu belirtilen ölçütler problem kurma aşamasında da geçerlidir. Problem kurma etkinliklerinde kurulan problemlerin bireye katkısı dikkate alındığında, destek eğitim odalarında eğitim gören öğrencilerle problem kurma becerisine yönelik uygulamalar yapılması bir ihtiyaçtır. Bu problemlerin uygulamadan değerlendirmeye her aşamasının öğrenen ve öğretene pek çok beceri, deneyim ve bilgi kaynağı olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Matematik öğretiminde destek eğitim odası eğitimi alan öğrencilerin kavram karikatürleri ile problem kurmalarının sağlanmasının amaçlandığı bu çalışmada tek denekli araştırma kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisini görmek için tek denekli araştırma türlerinden AB deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada Ege Bölgesi’nde bir devlet okulunda ortaokul 5.sınıf düzeyinde öğrenim gören, Rehberlik ve Araştırma Merkezinden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik raporu olan bir kaynaştırma öğrencisi katılım sağlamıştır.

Çalışmaya uygun olarak denek öğrencinin, dört işlem içeren basit düzeyde problem çözme, okuduğunu anlama ve yorumlama, para banknotlarını tanıma ve değerini hesaplayabilme, farklı parça sayılarından oluşan aynı bütünün miktarının değişmeyeceğini bilme, uzunluk ölçü birimlerini tanıma ve aralarında dönüşüm yapabilme becerisine sahip olduğu bilinmektedir. Bu beceriler araştırma öncesi katılımcı öğrencide olması gereken yeterli kriterler olarak belirlenmiştir.

Çalışmada destek eğitim odası eğitimi alan öğrencinin günlük yaşamında karşılaşılabileceği durumlara uygun olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak dört adet kavram karikatürü hazırlanmıştır. Kavram karikatürlerinden birincisi para banknotlarını tanıma ve hesaplayabilme, ikinci kavram karikatürü bir bütünün

farklı parça sayısından oluşsa da değişmezliği, üçüncü kavram karikatürü bir alışveriş ortamında ürüne ödenecek tutarın hesaplanması ve çarpma işleminde çarpanlar yer değiştirirse de sonucun değişmezliği, dördüncü kavram karikatürü metre ve santimetre arasındaki ilişkiyi içermektedir.

Çalışmanın deney kısmı destek eğitim odası eğitimi alan öğrencinin başlama düzeyine uygun ölçütleri sağlaması ve daha önceden kavram karikatürleri ile bir çalışma yapmadığı belirlendikten sonra uygulanmıştır. Uygulama ortamının fiziksel koşullarının öğrencinin dikkatini dağıtmayacak bir ortam olmasına özen gösterilmiştir. Uygulama, öğrencinin matematik dersi için destek eğitim odası eğitimi aldığı öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciye çalışmanın amacı ve çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında kısa bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama sürecinde öğrenciye karikatürler sırayla sunulmuş ve öğrencinin karikatürleri sesli bir şekilde okuyup yorumlaması istenmiştir. Süreçte öğrenci karikatürü sesli bir şekilde okuyup ne anladığını anlatmıştır. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu durumlarda öğretmen tarafından rehberlik edilmiştir. Her bir karikatüre uygun problem kurma süreci bir ders saati, uygulama süreci olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında uygulamaya yönelik öğrencinin görüşlerini almak için öğrenciye “Uygulama Sonrası Görüşme Soruları” yöneltilmiştir. Çalışmamızda uygulama sonucunda elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Kavram karikatürleri ile elde edilen problem kurma verileri ve görüşme sorularından elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır. Problem kurma verileri çözümlenirken öğrenci tarafından oluşturulan ifadeler araştırmacılar tarafından belirlenen problem durumunun olup olmadığı, yazılan problemin matematiksel olup olmadığı, kavram karikatürlerine uygunluğu, çözümünün yapılıp yapılmaması, dil ve anlatım bakımından açık ve anlaşılır olması, gerçek hayat durumlarına uygun olması bakımından incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Destek eğitim odası eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin matematik dersinde kavram karikatürleri yardımıyla problem kurmasının sağlanmasına yönelik yapılan bu çalışmanın; özel gereksinimli öğrencinin problem kurma öğretiminin sağlanmasında, hem matematiksel düşünme becerilerinin hem de gerçek yaşam becerilerinin gelişmesinde katkı sağlaması ve öncü olması beklenmektedir. Ayrıca kavram karikatürleri ile desteklenen bu sürecin öğrencinin olumlu görüşleriyle tamamlanması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretiminde kaynaştırma uygulamaları, destek eğitim odası, kavram karikatürleri, problem kurma

Kaynakça

- Akay, H., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık uçlu sorunların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Beacham, N., & Trott, C. (2005). Screening for dyscalculia within higher education. *MSOR Connections*, 5(1), 1-4.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends, and emerging issues* (3rd ed). New York: National center for learning disabilities. Retrieved from <http://www.nclld.org/wpcontent/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>.
- Kuester, N. E. (1986). *Support service and counseling task of the SLD resource teacher as perceived by principals, regular teachers and SLD resource teachers*. [Yayımlanmamış doktora tezi], The Florida State University, Florida.
- Marton, R.L. (1955). *Teaching arithmetic in the elementary school*. Çev. Yakalıoğlu, A., İstanbul: Maarif Basımevi.
- Nixon-Ponder, S. (2001). *Using problem-posing dialogue in adult literacy education*. Retrieved September 1, 2016 from <http://literacy.kent.edu/Oasis/Pubs/0300-8.htm>.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Silver, E.A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing, *ZDM*, 29(3), 75-80.
- Yıkmaş, A. (2012). *Etkileşime dayalı matematik öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi

Zühal Gün Şahin
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Oğuzhan Gençaslan
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişen teknoloji, insan hayatının her aşamasında önemli rol oynamaktadır. Eğitim alanında da kendini gösteren teknoloji, her alanda olduğu gibi bu alana da önemli katkılarda bulunmuştur. Matematik eğitiminde teknoloji kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik pek çok çalışma yapılmıştır (Aldemir ve Tatar, 2014; Ersoy, 2005; Kağızmanlı vd., 2013; Öksüz vd., 2009; Pierce, 1999; Yenilmez ve Karakuş, 2007). Yapılan çalışmalar, teknoloji destekli matematik öğretiminin öğrencilerde öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Gutiérrez ve ark. (1999), öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik önemli noktaları vurgulamışlardır. Bunlardan en önemlisi, derslerde kullanılacak teknolojik araçlar ve çeşitli öğretim içeriklerinin bu araçlar kullanılarak nasıl tasarlanacağıdır (s.187).

İçerik tasarımının odaklanılabilecek iki ana yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar:

1. Geleneksel matematiksel bilgi ve aktiviteye erişim sağlayan yenilikçi teknolojik görevlerin geliştirilmesi.
2. Yeni matematiksel bilgi ve etkinlik biçimlerine yol açabilecek yenilikçi teknolojik görevlerin geliştirilmesi.

Bir öğretmenin sınıflarında dijital teknolojiyi kullanıp kullanamayacağını ve nasıl kullanacağını etkileyen bazı engellerin yanı sıra birçok faktörün olduğu ifade edilmiştir (Thomas ve Chinnappan, 2008). Bunlardan bazıları zaman yetersizliği, destekleyici mesleki eğitim yetersizliği, uygun teknolojiye erişim yetersizliği, yetersiz teknik destek gibi etmenlerdir (Özkara vd., 2018; Sezer, 2011; Thomas, 2006). Bununla birlikte, bazı öğretmenler için dijital teknolojinin kullanımı önemli bir zihniyet değişikliğini gerektirmektedir (Aydın ve Karaa, 2013; Tatlı ve Akbulut 2017). Şahin ve Namlı (2019), teknolojiye yönelik olumlu tutum geliştirmek amacıyla öğretmen adaylarının teknolojik cihazları kullanmalarını zorunlu tutan ortamların hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu anlamda öğretmen adaylarını yetiştirmede önemli rol oynayan lisans dersleri ön plana çıkmaktadır. Matematik öğretmen adaylarının üniversitede seçmeli ders kapsamında gördükleri Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi (BDMÖ) dersi, teknolojiyi matematik öğretimine aktarmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu dersi tamamladıktan sonra derse yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması araştırılmaya değer bulunmuştur. Çalışmada 5 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğrencilerin Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi dersinden beklentileri ve dersin öğretmen adayları üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Yapılan araştırmada, nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmasında, durumlar veya durumların kapsadığı olaylar betimlenmekte ve açıklamalar ile araştırmacılar tarafından duruma dair ayrıntılı bilgi toplanmaktadır (Yin, 2011). Bu araştırmada ele alınan durum, ortaokul matematik öğretmen adaylarının BDMÖ dersinden beklentileri ve dersin sonunda öğretmen adaylarındaki değişikliklerin incelenmesidir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada derinlemesine bilgi sağlanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmada 5 ortaokul öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Bu anlamda, dersi alarak başarı sağlamış ve kendini ifade etme becerisi gelişmiş 5 öğretmen adayı rastgele bir şekilde seçilmiştir. Öğretmen adaylarından 2'si kadın 3'ü erkektir ve öğrencilerin tamamı ilköğretim matematik öğretmenliği 3.sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama Süreci: Çalışmada verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin BDMÖ dersinden beklentilerini ve bu dersin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan sorular sorulmuştur. Görüşme formunda bulunan örnek 3 soru aşağıda verilmiştir.

- 1) Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi dersini almadan önce bu dersin içeriği hakkında bir beklentiniz var mıydı? Dersi aldıktan sonra bu beklentileriniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 2) Bu derse benzer olarak matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonu bağlamında bir ders almak isteseydiniz, bu dersin içeriğinde ne olmasını isterdiniz? Neden?
- 3) Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi dersi teknoloji odaklı öğretim araçlarına/uygulamalarına yönelik farkındalık kazandırdı mı? Kazandırdıysa bunlar hangi öğretim araçlarıdır/uygulamalarıdır?

Verilerin Analizi: Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan ortaokul matematik öğretmen adaylarının yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının BDMÖ dersi kapsamında sadece Geogebra'ya yönelik uygulamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, Geogebra ile yaptıkları uygulamalarda bazen zorlansalar da bu uygulamaları sevdiklerini ancak dersin ilk haftalarında verilen teorik bilgilerden sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, dersin genel olarak beklentilerini karşıladığını ifade etmişlerdir ancak ders kapsamında farklı programları da kullanmayı öğrenmek istediklerini söylemişlerdir. Geogebra kullanımının kendilerinde teknolojiye yönelik olumlu bir tutum oluşturduğunu ifade eden öğretmen adayları, farklı programlardan yararlanma istekleri doğrultusunda kendi çabalarıyla çeşitli programlara yönelik bilgi edineceklerini ve bunları öğretmen olduklarında derslerinde kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Yapılan dersin, öğrencilere dijital ders içerikler oluşturma anlamında olumlu etki ettiği ortaya çıkmıştır. BDMÖ dersi kapsamında, öğretmen adaylarına farklı programların da tanıtılması ve teorik olarak verilen bilgilerden ziyade uygulamaya yönelik derslerin yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli matematik öğretimi, dinamik yazılım, matematik öğretmen adayları

Kaynakça

- Aydın, F., & Karaa, F. N. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: Ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Science Education*.
- Sezer, B. (2011). Bilişim teknolojilerinin eğitime kaynaştırılması: Önem, engeller ve ülkemizde gerçekleştirilen projeler. *XVI. Türkiye'de*.
- Özkara, E. C., Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımı hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 371-412.
- Şahin, M. C., & Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Kağızmanlı, T. B., Tatar, E., & Zengin, Y. (2013). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 349-370.
- Ersoy, Y. (2005). Matematik eğitimini yenileme yönünde ileri hareketler-ı: Teknoloji destekli matematik öğretimi. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2).
- Öksüz, C., Şerife, A. K., & Sanem, U. Ç. A. (2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 270-287.
- Yenilmez, K., ve Karakuş, Ö. (2007). İlköğretim sınıf ve matematik öğretmenlerinin bilgisayar destekli matematik öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 87-98.
- Aldemir, R., & Tatar, E. (2014). Teknoloji destekli matematik eğitimi makalelerinin incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 298-319.
- Gutiérrez, A., Laborde, C., Noss, R., & Rakov, S. (1999). Araçlar ve teknolojiler. *Matematik Eğitiminde Avrupa Araştırması*, 1, 183-188.
- Pierce, R. (1999). Using CAS as scaffolding for calculus: Some observations. In W. Spunde, P. Cretchley ve R. Hubbard (Eds.), *The Challenge of Diversity: Proceedings of the Delta- 99 Symposium on Undergraduate Mathematics* (pp. 172-176). Brisbane: Delta 99 Committee.

- Tatlı, Z., & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55.
- Thomas, M. O. J. (2006). Teachers using computers in the mathematics classroom: A longitudinal study. In *Proceedings of the 30th annual conference for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 5, pp. 265–272). Prague, Czech Republic: Charles University.
- Thomas, M., & Chinnappan, M. (2008). Teaching and learning with technology: Realising the potential. In *Research in Mathematics Education in Australasia 2004-2007* (pp. 165-193). Brill.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kariyer Günü Etkinliğine İlişkin Görüşleri

Münibe Elif Işık

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Emre Ev Çimen

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

2020 yılında ortaya çıkan Coronavirüs salgını (COVID 19) sebebiyle uygulanan sosyal izolasyon uygulamaları üniversite öğrencilerini oldukça fazla etkilemiştir. Üniversite öğrencileri; 2 yıllık süreçte kişisel, psikolojik gelişimlerini sağlayıcı etkinliklerden mahrum kalmışlardır. Üstün ve Özberk (2021) yaptıkları çalışmada dünyanın bütün ülkelerinde uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin mesleklerini gerçekleştirme konusunda kaygılandıklarını, özgüvenlerinin düştüğünü belirtmiştir. Pandemiden yoğun bir biçimde etkilenen fakültelerin başında beceri temelli dersler ve staj uygulamaları dikkate alındığında eğitim fakülteleri de yer almaktadır. Çünkü öğretmenlik doğası gereği sosyal becerilerin en üst düzeyde kullanıldığı mesleklerdendir. Akgün ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kendi kaygılarının yönetimini öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple öğretmen adayları, kendilerini psikolojik ve ruhsal açıdan geliştirmelidirler. Yeni neslin gelişimi, ilerlemesinde öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Bu bağlamda öğrencilerin psikolojik ve mesleki gelişimleri açısından öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sebeple pandeminin sebep olduğu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için başta eğitim fakültesi öğrencileri olmak üzere tüm üniversite öğrencilerine yönelik düzenlenen kariyer danışmanlık hizmetleri önemli olmaktadır. Işık ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin iş ortamı hakkında bilgi edinebilmek amaçlı sektör temsilcileriyle buluşmalarının öğrenciler açısından çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Alanyazında bu buluşmayı sağlayıcı etkinliklere kariyer günü etkinliği denmektedir (Işık vd., 2022). Alanyazın incelendiğinde özellikle öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı taşıdığına yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir. Şahin (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının atanma kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir. Atanma kaygısının aksine öğretmen olacak bir birey, “*sabırlı, saygılı, iyi yetiştirilmiş*” (Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı, 2019) ve gelecek kaygısı gütmeyen nesli yetiştirme ve kendini geliştirme misyonunda olmalıdır. Bu sebeple eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer danışmanlığı hizmetlerinden yararlanarak kariyer planlarını oluşturmalarına destek olunmalıdır. Öğretmen adaylarının kariyer fırsatları hakkında bilgi sahibi olmaları, çeşitli farklı alanları görebilmeleri ve farkındalık oluşturmaları amacıyla kariyer günü etkinlikleri düzenlenmelidir.

Bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin kariyer planları ve düzenlenen kariyer günü etkinliği hakkında görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kariyerlerine yönelik hedefleri ile kariyer günü etkinliğinden sonra kariyer hedeflerindeki ve bakış açılarındaki değişim incelenmiştir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. İncelenen durum kariyer günü etkinliğinin gerçekleşmesine bağlı olarak ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencilerinin kariyer hedefleri hakkında görüşlerinin öğrenilmesi olduğu için bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları uygun ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen kariyer günü etkinliğine katılan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 12 kişidir. Katılımcılarla gerekli izinler alınarak ve etik kurallara uyularak araştırmanın amacına uygun görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara kariyer günü etkinliği sonrasında uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan 6 adet görüşme sorusu yöneltilmiş olup görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bu sorular “Bu etkinliği değerlendirmenizi istesem ne söylersiniz? Bu etkinliğin size faydası oldu mu? Açıklar mısınız? Nasıl fayda sağladı? Sizin nasıl bir kariyer planınız bulunmakta? Kariyer planınıza yönelik çalışmalar yapıyor musunuz? 10 yıl sonra kendinizi nerede görüyorsunuz? Kariyer günü etkinliği sonrasında kariyer planınızda, hedefinizde değişim oldu mu? Nasıl bir değişim oldu? Açıklar mısınız? Konuşmacı olarak etkinlikte yer alan katılımcılardan hangisini kendinize yakın hissettiniz? Neden? Bu etkinlik şöyle olsaydı daha iyi olurdu dediginiz bir öneriniz var mı? Nedir? Açıklar mısınız?” şeklindedir. Görüşme verileri ses kayıtlarının yazıya dökülmesi yoluyla içerik analizi ve tematik analiz yöntemleriyle analiz edilerek yorumlanmıştır. Verilerin sunumunda öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak yararlanılmıştır. Öğrencilerin gerçek isimleri saklı tutularak Ö1, Ö2, ..., Ö12 şeklinde kodlanarak belirtilmiştir. Araştırmanın güvenilir ve geçerli olması konusunda gerekli önlemler alınarak özen gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, kariyer günü etkinliklerinin ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencilerinin kariyer planları açısından ilham verici, fırsatları bilgilendirici ve farkındalık oluşturuca özellikte olduğu görülmüştür. Ulaşılan bulgular ışığında kariyer günü etkinlikleri için öğrenciler, çok faydalı, aydınlatıcı, verimli, umut verici gibi nitelermeler yapmışlardır. Öğrenciler, bu etkinlik sayesinde farklı öğretmen profillerini gördüklerini ve yurtdışı kariyer fırsatlarından haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Kariyer günü etkinliği ile öğretmen adaylarının kariyer gelişimleri hakkındaki bilgilere daha kolay ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, kariyer günü etkinliği sonucunda özel sektördeki iş fırsatlarından da haberdar olmuşlardır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde bir diğer önemli bulgu, öğretmen adaylarının ekonomik koşullardan dolayı öncelikle atanarak ekonomik bağımsızlıklarını kazanıp daha sonra yüksek lisansa başlamayı düşünmeleridir. Yapılan görüşmede öğretmen adaylarının kariyer planlarına yönelik gerekli sınavlara hazırlandıkları ve azimle çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kariyer günü etkinliği sonrasında öğretmen adaylarının akademik ilerlemeye ilgilerinin arttığı söylenebilir. Kariyer günü etkinliğindeki konuşmacıların tamamının öğretmen adayları için etkileyici özellikte olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle kariyer günü etkinliklerine lisans eğitimlerinin başlangıçlarında olan öğrencilerin katılmalarının kariyerleri için yabancı dil, not ortalaması vb. bakımından olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Katılımcı öğrenci tarafından faydalı olduğu değerlendirilmesi yapılan bu etkinliğin tüm kurumlarda ve programlarda daha geniş kitlelere yönelik olarak planlanması, duyurulması ve gerçekleştirilmesi yoluyla yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim matematik öğretmeni adayı, kariyer günü etkinliği, kariyer planlama

Kaynakça

- Akay, B., Uslu, A., & Sancar, M. F. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin staj döneminde yaşadıkları sorunlar: lisans ve ortaöğretim turizm öğrencileri örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 212-236.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Alpaslan, M. M., Akkuş, N., Özlen, S., & Kuru, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterlik, akademik başarıları ile kariyer yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 352-360.
- Atabek-Yiğit, E., & Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 20-39.
- Cevher, E. (2015). Üniversitelerde kariyer planlama faaliyetleri ekseninde kariyer merkezlerine yönelik bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 164-177.
- Çetin, M., Tatık, R. Ş., Çayak, S., & Doğan, B. (2015). Öğretmen adaylarının kariyer kavramına ilişkin metaforik algıları. *INES JOURNAL*, 2(4), 119-130.
- Demirbilek, M., Şenol, T., Tutak, M., Hoşça, E., Yıldırım, A., & Şahin, Ö. (2019). Lise son sınıf öğrencilerinin sosyal hizmet mesleğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 993-1003.
- Deniz, M. E., & Erözkan, A. (2019). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, M. F., Tokgöz, L., & Işık, Z. (2022). Öğrencilerin kariyerleri ile ilgili karar verme süreçlerinde kariyer günü etkinliklerinin rolü: Atatürk Üniversitesi Turizm Fakültesi örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 12(2), 300-316.
- Karadaş, A., Duran, S., Kaynak, S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin kariyer planlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-8.
- Özkanan, A., Acar, O. K., & Çıragöz, M. B. (2022). Kariyer yönetimine biçilen değer: üniversitelerin kariyer merkezleri üzerine bir inceleme. *BŞEÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-18.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Üstün, A., Özberk, N. (2021). Pandemi döneminde uzakta eğitime dâhil olan üniversite öğrencilerinin mesleki gelişimine ilişkin kaygıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 76-95.

Artırılmış Gerçeklik (AR) Ortamında Tasarlanmış Dijital Oyun Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Selçuk Alkan

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Ayça Akın

MEB

Tuba Ada

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemizde ve Dünya’da bilgisayar ve teknoloji kullanan bireylerin çoğu boş zamanlarında dijital oyun oynamaktadır (AdColony Inventory, 2020). Bu kadar popüler olması birçok farklı alanda üreticilerin dikkatini çektiği gibi eğitimcilerin de dikkatini çekmiştir. Özellikle son on yılda dijital oyunlar eğitimde birçok farklı alanda kullanılmaya başlamıştır (Fokides, 2018). Hatta yakın gelecekte eğitimin önemli bir parçası hale geleceği beklenmektedir (Johnson vd., 2013). Özellikle birçok farklı alanda olduğu gibi matematik eğitiminde çok etkili bir araç olarak kullanılır (Byun & Joung, 2018). Literatürde dijital oyunların kavramsal, işlemsel öğrenmeye, yaratıcılık ve problem çözme gibi becerileri geliştirdiği gözlemlenmiştir (Brezovszky vd., 2019; Kyriakides, Mavrotheris, & Prodromou, 2016; Wijers, Jonker, & Drijvers, 2010). Özellikle uzamsal beceri gelişiminde dijital oyunun etkili olacağı düşünülmektedir.

Uzamsal beceriler, en basit tanımıyla bireylerin şekil, konum, yön ve yol bilgilerini zihinsel olarak temsil etme ve dönüştürme yetenekleri ile ilgilidir (Polinsky vd., 2021). Ayrıca başka bir tanımda uzamsal beceri, görsel bilgilerin özel bir bağlamda ele alınması, saklanması ve dönüştürülmesini içeren önemli bir beceriler topluluğu olarak kabul edilmektedir (Rafi & Samsudin, 2009). Görsel problem çözmede yardımcı olan diyagramların, haritaların, grafiklerin veya diğer görsel unsurların yorumlanması için uzamsal becerilerin işe koşulması gerekir (Milner-Bolotin & Nashon, 2012). Yapılan çalışmalarda uzamsal becerinin birçok iş alanı ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Özellikle mimarlık ve mühendislik, matematik eğitimi, fen bilimleri eğitimi ve beden eğitimi belirli disiplinlerin uzamsal beceriler ile ilişkilidir (Lin & Chen, 2016).

Uzamsal becerileri geliştirmek için dijital oyunlar etkili bir araç olarak kullanılabilir. Özellikle AR (artırılmış gerçeklik) ortamında tasarlanmış bir dijital oyun birçok beceri gibi uzamsal beceri gelişimi için etkili olabilir. Artırılmış gerçeklik gerçek dünya ortamının sanal objelerle birlikte kullanılmasıdır (Milgram ve Kishino, 1994). AR araçları doğrudan gerçek dünya bağlamıyla ilişkili olduğu için uzamsal becerinin hem sanal hem de gerçek dünya bağlamında geliştirileceği beklenebilir. AR gerçeklik ile öğrenciler objeleri hem sanal hem de gerçek ortamda döndürüp sonuca ulaşabilir. Bu çalışmanın amacı AR ortamında üretilmiş bir oyunun matematik öğretmenleri değerlendirilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada en temel amaç matematik öğretmenlerinin AR ortamında tasarlanmış bir dijital oyunun değerlendirilmesidir. Bu amaçla bu çalışmada derinlemesine yoğun ve bütünleyici bir betimlemek yapmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Merriam, 1988). Tasarımında Unity 3d oyun motoru kullanılmıştır. Bu oyun AR ortamında Android platformuna uygun olarak tasarlanmıştır. Bu oyunun tasarım süreci sınıf öğretmen adayları ile yapılmış olup farklı bir çalışmada ele alınacaktır. Bu çalışmada ise tasarlanmış dijital oyunun değerlendirmek amacıyla farklı sınıf düzeylerinde on matematik öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde açık uçlu sorular sorularak katılımcıların dijital oyun hakkında görüşleri alınmıştır. Matematik öğretmen adaylarına öncelikle genel olarak dijital oyun hakkındaki görüşleri sorulmuş, araştırmacılar tarafından tasarlanmış dijital oyun katılımcılara oynatılmış ve daha sonra tasarlanmış bu oyun çerçevesinde görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşleri ses kayıt cihazı ile alınmış ve daha sonra transkript edilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacılar sözlü verilerin transkriptlerini ortaya çıkarmıştır. Daha sonra araştırmacılar ayrı ayrı verilerin analizi yapmış ve daha sonra elde edilene analizleri birlikte karşılaştırılmış ve fikir birliği sağlayarak bulguları ortaya koymuşlardır.

Beklenen/Geçici Sonuç

Araştırma bulguları AR gerçeklik ortamında tasarlanmış dijital oyunun matematik öğretmen adaylarının hepsi tarafından ilginç bulunduğunu göstermiştir. Bu durumun nedeni araştırmada kullanılan AR gerçeklik ortamındaki dijital oyunun, temel olarak analitik geometride dönme konusuna paralel bir şekilde tasarlanmasına rağmen oyunun temel amacı yetişkinlere uzamsal beceri geliştirmek amacıyla tasarlandığı için matematik öğretmen adaylarının bildikleri formal dönmelerden farklı olması ile ilişkilendirilebilir. Formal eğitimde geometrik

dönmelerde cisim örneğin x eksenini etrafında dönerken sadece nesne dönmektedir. Örneğin bir cisim x ekseninden sonra y ekseninde dönerken nesne sadece y ekseninde dönmektedir. Diğer yandan bu dijital oyunun dönme doğasında sadece nesne değil nesnenin eksenini de dönmektedir. Dolayısıyla katılımcılar bu oyunun doğasını anlamlandırdıktan sonra dönmelerini planlı olarak yapmaları gerekmektedir. Özetle bu dijital oyunda iki yan yana nesne bulunması ve temel amacın her iki nesneyi aynı yöne dönmelerini sağlamak olduğu için katılımcılar oyunu ilginç ve bilişsel açıdan zorlayıcı bulmuşlardır. Bu dijital oyunda bir bağlam ve hikâye ya da anında dönüt gibi oyun mekanikleri olmamasına rağmen matematik öğretmen adayları oyunu oynarken bilişsel açıdan zorlayıcı ve formal dönme açısından farklı olduğu için oyunu ilginç bulduklarını ve oynarken zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Artıtılmış gerçeklik, dijital oyun, öğretmen adayları

Kaynakça

- AdColony Inventory (2020). *Top priority in today's mobile advertising: Brand safety – EMEA*. Retrieved from <https://www.adcolony.com/blog/2020/11/02/top-priority-in-todays-mobile-advertising-brand-safety-emea/>
- Brezovszky, B., McMullen, J., Veermans, K., Hannula-Sormunen, M. M., Rodríguez-Aflecht, G., Pongsakdi, N., ... & Lehtinen, E. (2019). Effects of a mathematics game-based learning environment on primary school students' adaptive number knowledge. *Computers & Education*, 128, 63-74.
- Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K–12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118(3-4), 113-126.
- Fokides, E. (2018). Digital educational games and mathematics. Results of a case study in primary school settings. *Education and Information Technologies*, 23(2), 851-867.
- Lin, C. H., & Chen, C. M. (2016). Developing spatial visualization and mental rotation with a digital puzzle game at primary school level. *Computers in Human Behavior*, 57, 23-30.
- Kyriakides, A. O., Meletiou-Mavrotheris, M., & Prodromou, T. (2016). Mobile technologies in the service of students' learning of mathematics: the example of game application ALEX in the context of a primary school in Cyprus. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 53-78.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEEE Transactions on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Milner-Bolotin, M., & Nashon, S. M. (2012). The essence of student visual-spatial literacy and higher order thinking skills in undergraduate biology. *Protoplasma*, 249(1), 25-30.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- Rafi, A., & Samsudin, K. (2009). Practising mental rotation using interactive desktop mental rotation trainer (iDeMRT). *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 889-900.
- Wijers, M., Jonker, V., & Drijvers, P. (2010). MobileMath: exploring mathematics outside the classroom. *ZDM*, 42(7), 789-799.

Altı Adımda Diskalkuli Müdahale (AADIM) Programı

Yılmaz Mutlu

Muş Alparslan Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik öğrenmeyi zorlaştıran birçok faktörden bahsetmek mümkündür. Matematiğin birikimli bir disiplin oluşu, matematiğe dair yüksek kaygı, düşük motivasyon, olumsuz tutum, süreli testler, zihinden işlem yapma, çok fazla içerik, matematiğin soyut oluşu, yetersiz pedagojik destek, doğru olmayan yaklaşımlar gibi birçok faktör sayılabilir. Sayılan faktörlerin bir veya birkaçının eş zamanlı etkisi bireyin matematik performansını olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Ancak bu faktörlerin dışında bireyin matematik öğrenmesini önemli oranda etkileyen matematik öğrenmekte güçlük yaşaması (diskalkuli) durumundan bahsedilebilir.

Diskalkuli bireyin gelişiminin erken bir aşamasında ortaya çıkan ve yetersiz öğrenme fırsatları veya çevresel faktörler ile açıklanamayan matematiğe özgü bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlanır. Diskalkulinin toplumda görülme sıklığı yaklaşık olarak %3 ile %6 arasındadır.

Diskalkuliye sahip bireylerin tanımlanmasına yönelik dört kriter öne sürülebilir. Bu kriterler;

1. Kişinin kronolojik yaşı, eğitim fırsatları veya entelektüel yetenekleriyle tutarlı olmayan çoklukları anlama veya temel aritmetik işlemleri gerçekleştirmede güçlükler yaşaması,
2. Yaşanılan güçlüklerin ciddiyetinin, bu becerilerin standartlaştırılmış ölçümleriyle (%5'lik dilimin altında olma) veya akademik performansla (akranlarından iki okul yılı geride olma) karşılaştırıldığında kendisini göstermesi,
3. Yetersizliklerin kişinin akademik başarısına ve matematiksel beceriler gerektiren günlük yaşam faaliyetlerine önemli ölçüde yansımaları,
4. Aritmetikte yaşanan güçlüklerin erken yaşlardan itibaren mevcut olması ve yaşanan güçlüklerin görme, işitme veya nörolojik nedenlerden veya eğitim eksikliğinden kaynaklanmaması gerektiği durumlarını içermektedir.

Diskalkuliye sahip bireyler genel olarak saymadan anlık bilme görevlerinde bile tek tek saymaya ihtiyaç hissederler, bellek türlerinde özellikle çalışma belleği yetersizliklerine sahiptirler bu nedenle zihinden işlem yapmada, uzun süreli belleğe bilgi aktarmada veya hatırlamada zorlanırlar, sıralamada ve yön belirlemede kafa karışıklık yaşarlar, parayı tanımlama ve hesaplama, analog saatleri okumada güçlük yaşarlar.

Diskalkulik çocukların erken yaşta teşhis edilmeleri eğitim gidişatları açısından oldukça önem arz eder. Zira erken müdahalelerle öğrencinin probleminin kökenine daha hızlı ulaşılır. Ayrıca erken yaşlarda müdahalede bulunarak matematik performansında iyileşme gerçekleştirmek beyin plastisitesinin küçük yaşlarda çok daha fazla olması nedeniyle daha kolay olabilir.

Diskalkulik çocuklara yapılacak eğitsel müdahalenin kapsamının belirlenmesi diskalkulinin heterojenliği ve genellikle çocuklarda görülen eş zamanlı yetersizlikler nedeniyle oldukça karmaşık bir konudur. Bu nedenle etkili bir eğitsel müdahale için çocuğun özelliklerinin detaylı bir şekilde değerlendirilmesi kritik bir önem taşımaktadır. Belirlenen özellikler doğrultusunda öğrenme ortamında uyarlamalar yapılması ve diskalkuliye sahip çocuklar için geliştirilen öğretim yöntem ve materyaller ile desteklenmesi eğitsel müdahalenin başarıya ulaşması olasılığını oldukça arttıracaktır.

Yöntem

Diskalkuliye sahip çocukların matematik performanslarını iyileştirme sürecinde çocukların yalnızca gerekli matematik içeriğini (dil, kavramlar, işlemler, beceriler ve ilişkileri) edinmelerine değil, aynı zamanda öğrenme yeteneklerini de (bilişsel, duyuşsal, algısal, psiko-motor, yürütücü işlevler) ve düşünme becerilerini geliştirmelerine odaklanılması oldukça önemlidir.

Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların matematik performanslarını iyileştirmek adına Türkiye'de resmi bir eğitsel müdahale programı henüz mevcut değildir. Bu çalışmada matematik öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için altı adımda eğitsel müdahale için bir çerçeve çizilmektedir.

Alan uzmanlarının öneri ve uygulamaları ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen Altı Adımda Diskalkuli Müdahale Programı (AADIM Programı) diskalkulik çocuklara yönelik gerçekleştirilecek etkili bir eğitsel müdahaleye rehberlik edebilir. AADIM programının birinci adımında diskalkuliye sahip öğrencinin özelliklerinin (sosyo-ekonomik durumu, eğitim geçmişi, sağlık geçmişi, çalışma bellek düzeyi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite düzeyi, matematik kaygı düzeyi, okuma ve okuduğunu anlama düzeyi, sayı hissi (sembolik sayı karşılaştırma, sayı doğrusundan tahmin, algısal saymadan anlık bilme yetisi), sınıf düzeylerinde matematik performans düzeyi) belirlenmesi, ikinci adımda hedef kazanım ve kazanımı edinmek için gerek duyulan bilgi ve beceriler, üçüncü adımda hedef kazanım için gerekçeli (yöntemde, içerikte, materyalde, etkinlikte) uyarılama önerileri, dördüncü adımda uyarlanmış ders anlatım sürecinin tasarlanması (sıralı strateji, oyunlarla matematik, teknoloji destekli uygulamalar), beşinci adımda hedef kazanımın değerlendirilmesi ve altıncı adımda hedef kazanıma dair evde (gerçek yaşam uygulamaları, oyun ve çalışma yaprakları) destek önerileri yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Diskalkuliye sahip öğrenciler için doğrudan bir matematik performans iyileştirme programının mevcut olmadığı ifade edilebilir. Bununla beraber diskalkuliye sahip öğrencilerin heterojen özellikleri göz önünde bulundurularak bireysel özellikleri doğrultusunda bireye özel yöntemde, içerikte, materyalde ve etkinliklerde uyarlamalar yapılarak matematik performanslarının iyileşmesine olanak sağlanabilir. AADIM programı bu doğrultuda hazırlanmış bir diskalkuli eğitsel müdahale programıdır. AADIM programı ile diskalkuliye sahip öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için etkili bir öğrenme ortamı tasarlanarak gelişimleri hızlandırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Diskalkuli, matematik öğrenme güçlüğü, eğitsel müdahale, AADIM programı

Kaynakça

- Bryant, D. P., & Bryant, B.R. (1998). Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 41-54.
- Chinn, S. (2020). *More trouble with maths: A complete manual to identifying and diagnosing mathematical difficulties*. Routledge.
- Dowker, A. (2009). *What works for children with mathematical difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. Research Report RR554. DfES Publications.
- Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of poor mathematics achievement and mathematical learning disabilities. *J. Dev. Behav. Pediatr*, 32, 250-263.
- Mutlu, Y. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). Bingölbali, E., Arslan, S., & Zembat, İ. Ö. (Eds). *Matematik eğitiminde teoriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mutlu, Y.(2020). Gelişimsel diskalkuli nedir? Mutlu, Y., Olkun, S., Akgün, L. & Sarı, M.H. (Eds). *Diskalkuli matematik öğrenme güçlüğü tanımı, özellikleri, yaygınlığı, nedenleri ve tanınması* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mutlu, Y. (2021). Diskalkulik çocuklara ve matematik öğretimi. Mutlu, Y., Olkun, S., Akgün, L. & Sarı, M.H. (Eds). *Diskalkuli / matematik öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara matematik öğretimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Thambirajah, M. S. (2011). *Developmental assessment of the school-aged child with developmental disabilities: A clinician's guide*. Jessica Kingsley Publishers.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Aparatlı Matematik Problemi Çözümünde Hazırladıkları Kavram Haritalarının İncelemesi

İrem Coşkun

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Ersen Yazıcı

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Soyut bir ders olan matematiği anlamlı öğrenmeyi sağlamak ve öğrenilen bilgileri kullanarak problem çözme becerisini geliştirebilmek için farklı yöntem ve stratejiler kullanılır. Kullanılan bu yöntem ve teknikler, konunun yapısı, öğrencilerin düzeyleri gibi çeşitli değişkenler dikkate alınarak seçilir ve farklı teknikler gerektiği durumlarda bir arada kullanılabilir (Erdem, 2008). Tekniklerden biri olan görselleştirme yaklaşımı ile yürütülen matematik öğretiminin, öğrencilerin matematikte soyut düşünme düzeyini önemli derecede yükselttiği görülmüştür (Koç, 2012). Görselleştirme araçlarından bir tanesi de öğrenme nesneleridir (manipülatiflerdir). Öğrenme nesneleri herhangi bir nesneye dokunarak, nesneyi kullanarak ve fiziksel özelliklerini değiştirerek farkı bir şekle ve kalıba döndürme anlamına gelmektedir (Heddens, 2005). Öğrenme nesnelerinin matematik öğretiminde kullanımının öğrenci başarısına olumlu yönde etkisinin olduğunu belirten çalışmalar (Körükçü ve Şengül, 2012; Aydoğdu, Erşen ve Tutak, 2014; Uzundağ ve Yazıcı, 2019) bulunmaktadır. Yukarıda olumlu etkilerinden söz edilen öğrenme nesnesi Uğurel (2019)'e göre daha çok bilindik, ticari olarak üretilebilen ve bir ya da birkaç temel işlevi akla getirerek o işlevleri içeren dar bir kullanım alanına sahiptir. Öğrenme nesnesinin bahsedilen vb. dezavantajları sebebiyle 'aparat' ve 'aparatlı matematik problemi' kavramlarını ortaya atmıştır. Aparat "ağırlıklı olarak ya da tamamen problem çözme ve kurma amacı taşıyan, birden fazla kazanım, konu ya da beceri alanı için sıra dışı akıl yürütmeler gerektiren içerikler geliştirilmesine imkân tanıyan, çevirme, tutma, ölçme, döndürme, taşıma, dizme ve benzeri fiziksel eylemlerin (manipülasyonların) kolaylıkla gerçekleştirilebildiği somut nesnelerdir" (Uğurel, 2019). Aparatlı matematik problemi ise "aparatlar kullanılarak oluşturulan/kurulan veya çözümde aparatların kullanılmasını mecbur kılan (aparatlar kullanılmadan çözilemeyen) problemlerdir" (Uğurel, 2019).

Literatür incelendiğinde "aparatlı matematik problemi" kavramı yeni bir kavram olduğu için üzerine yapılan akademik çalışmaların sayısı azdır. Uğurel ve Özer (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin 2 adet aparatlı matematik problemine ilişkin çözümleri incelenmiştir. 500 öğrencinin aparatlı matematik problemine verdiği yanıtlar araştırmacılar tarafından geliştirilen bir puanlama anahtarı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular çalışma grubundaki öğrencilerin aparatlı problemleri anlama, çözme, aparatları kullanma ve çözümü ifade edebilme boyutlarında farklı yaklaşımlar sergilediğini ve değişen oranlarda doğru çözümler geliştirebildiklerini göstermiştir. Uğurel ve Arıkan (2019) çalışmasına Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 12 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere 3 aparat ve bu aparatlara dayalı geliştirilen 12 adet problem sunulmuş ve çözümleri istenmiştir. Problemler etkinlik temelli görüşmeler şeklinde 3 kişilik 4 gruba ayrılan öğrencilere toplam 12 ayrı oturumda uygulanmıştır. Bulgular çalışma grubundaki öğrencilerin aparatlı problemleri farklı ve ilgi çekici bulduklarını, farklı çözüm yaklaşımları geliştirdikleri ve aparatlı problemlere yönelik görüşlerinin pozitif olduğunu göstermiştir. Tanrıverdi (2020) tarafından yürütülen araştırma 12 matematik öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın öğretmen adaylarından aparatlı matematik problemlerine ilişkin görüşlerinin istendiği kısmında öğretmen adaylarının olumlu ve olumsuz görüşleri sunulmuştur. Öğrenci gelişimine katkı sağlama, matematiksel düşünmeyi geliştirme, problem çözme becerisini geliştirme, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirme, öğrencilerin sosyal ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağlama gibi olumlu görüşlerin yanında; akademik seviyesi yeterli olmayan öğrencilerde bazı olumsuzluklara neden olma, uygulama yönünden zaman alıcı olma, sınıf yönetimini zorlaştırma gibi olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Çalışmanın önerilerinde, aparatlı matematik problemleri uygulamalarında katılımcıların kavramsal algısını, bilgi ve açıklama düzeyini artırmaya yönelik tartışma, beyin fırtınası ve kavram haritası oluşturma gibi etkinliklere yer verilebileceği belirtilmiştir.

Bu çalışmada aparatların ve aparatlı matematik problemlerinin katılımcıların kavramlara ilişkin anlayışına etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Buradan hareketle çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adayları ile farklı üç aparat kullanılarak üç boyutlu yapılar inşa etme, bu yapıların farklı yönlerden görünümü, simetri, özel dörtgenler inşa etme durumlarını içeren aparatlı matematik problemleri üzerinde çalışılmış ve adaylardan çözüm süreci sonrası kavramlara ilişkin anlayışlarını yansıtacakları kavram haritaları oluşturmaları istenmiştir. Çalışma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının aparatlı matematik problemi çözümü kapsamında kullandıkları kavramlara, kavram haritaları oluşturma sürecine ve oluşan kavram haritalarının incelenmesine odaklanmaktadır. Araştırmada yanıt aranan problem "İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının

aparatlı matematik problemleri çözümünden sonra kavram haritaları oluşturma süreci ve oluşturdukları haritaların niteliği nasıldır?” şeklindedir.

Yöntem

Bu araştırmada cevabı aranan durumun detaylı incelenmesi yapıldığı, “neden? ve nasıl?” sorularına cevap arandığı için nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında genelleme yapmaktan ziyade durumun en doğru bir şekilde nasıl olduğunun ortaya koyulması amaçlanmaktadır (Aytaçlı, 2012). Çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeğe uygun olarak seçilmiştir. Ölçüt olarak; katılımcıların çalışmaya katılma konusunda gönüllü olması, lisans eğitimi sürecinde kavram haritası oluşturma ve aparatlı matematik problemlerinde geçen kavramlara ilişkin eğitim almış olmaları gibi ölçütler esas alınmıştır. Çalışma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında yer alan “Matematikte Problem Çözme” dersi kapsamında 2021-2022 Güz döneminde yürütülmüş ve çalışmanın katılımcıları belirtilen ölçütleri sağlayan 24 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Çalışmada veri kaynağı olarak uygulama sırasında araştırmacılar tarafından tutulan, öğretmen adaylarının süreç içerisindeki söylem ve hareketlerinin detaylarını ayrıntılı olarak içeren gözlem notları ve dört haftalık sürecin sonunda öğretmen adaylarının hazırladıkları kavram haritaları kullanılmıştır. Dört hafta süren bu çalışmada süreç içerisinde üç farklı aparata dair toplam 21 aparatlı matematik problemi çözülmüştür. Uygulamanın son haftasında öğretmen adaylarından bu üç aparata ve çözülen problemlerde geçen kavramlara ilişkin bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Verinin analizi aşamasında öğretmen adayları tarafından hazırlanan kavram haritalarının niteliği McClure, Sonak ve Suen (1999) tarafından geliştirilen Kavram Haritası Değerlendirme teorik çerçevesi temel alınarak incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları doğrultusunda ortaya konulan sonuçlara göre; problemler sonrası kavram haritalarının oluşturulmasında Üzel (2003)’in çalışmasında bahsettiği gibi katılımcılar arasında aktif bir iletişim kurulmuş ve süreç iş birliği içerisinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının aparatlı matematik problemlerine ilişkin düşüncelerini bir araya getirerek geçmiş bilgilerle ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Bu da aparatlı matematik problemlerini ve çözüm aşamasında gerekli kavramları öğretmen adaylarının içselleştirmesini sağlamıştır. Bu noktada çalışmanın sonuçları Arıkan (2019) ile benzerlik göstermektedir. Öğrenciler problem çözümlerinde ortak bir anlayış geliştirebilmişlerdir. Çözümler sonrasında bütünleştirici bir strateji ile hazırlanan kavram haritaları, öğretmen adaylarının düşüncelerini bir bütün olarak görmesi açısından değerlidir. Aparatlı matematik problemlerinin uygulandığı derslerdeki öğretmen adaylarının deneyimlerinin genel olarak olumlu şekilde olduğu gözlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının aparatlı matematik problemlerini kendi staj derslerinde uygulamak istemelerini belirtmelerinden anlaşılmaktadır. Bu sonuçların Tanrıverdi (2020)’nin çıktıları ile aynı noktada olması dikkat çekicidir. Bu çalışmada oluşturulan kavram haritalarında, aparatlı matematik problemleri çözüm aşamasında hem aparatlar özelinde hem de bütünsel olarak kullanılan tüm matematiksel kavramlar genel olarak belirtilmiştir. Sonuç olarak; ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından aparatlı matematik problemlerinin çözümü ardından oluşturulan kavram haritalarının, problemlerle ilişkili kavramlara yönelik anlayışı geliştirmesi ve kavramlar arasındaki ilişkileri yansıtması açısından verimli bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aparat, aparatlı matematik problemi, manipülatifler, kavram haritaları, problem çözme

Kaynakça

- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Erdem, E. (2008). Genel kimya dersinde öğrencilerin kavram haritalama ve problem çözme inancının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 111-122.
- Koç, O.U. (2012). *Görselleştirme yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerindeki etkisi*. İzmir .
- Körükçü, E., & Şengül, S. (2012). Effect of teaching integers using visual materials on the sixth grade. *International Online Journal of Educational Sciences*, s. 489-508
- Aydoğdu, M., Erşen, A., & Tutak, T. (2014). Materyal destekli matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*.

- Uzundağ, K., & Yazici, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin sanal manipülatiflere ilişkin görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 807-828.
- Uğurel, I. (2019). *Aparatlı matematik problemleri, aile ve eğitim kitabı*. İzmir: E&GLand Akademik Danışmanlık Yayınları.
- Uğurel, I. ve Arıkan, F. (2019). Bilsem öğrencilerinin aparatlı matematik problemlerine yaklaşımları. *Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (İzmir, 02-04 Mayıs 2019)*.
- Uğurel, I. ve Özer, A.Ö. (2019). Ortaokul öğrencilerinin aparatlı matematik problemlerine yönelik çözümleri. *Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (İzmir, 02-04 Mayıs 2019)*.
- Tanrıverdi, E. (2020). *Matematik öğretmen adaylarının aparatlı matematik problemlerini keşfetme sürecine yakından bakış: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- McClure, J. R., Sonak, B., & Suen, H. K. (1999). Concept map assessment of classroom learning: Reliability, validity, and logistical practicality. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 36(4), 475-492.
- Üzel, D. (2003). *Kavram haritası ve vee diyagramı kullanımının ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.

Görsel-Uzamsal Bellek Bağlamında Diskalkulik Çocuklarda Geometri Öğrenme Güçlüğü

Yılmaz Mutlu

Muş Alparslan Üniversitesi

Problem Durumu

Geometri öğrenmedeki başarı, matematiksel öğrenmenin en önemli alanlarından biri olarak kabul edilir ve bir öğrencinin gelecekteki akademik ve profesyonel başarısıyla doğrudan ilişkilidir (Verstijnen, Van Leeuwen, Goldschmidt, Hamel, & Hennessey, 1998). Geometri dünyadaki tüm matematik müfredatlarına dahil edilmiş olmasına rağmen, ulusal değerlendirmelerde birçok öğrencinin geometri öğrenmede zorluklar yaşadığı bildirilmektedir (OECD, 2007). Geometri öğrenmede yaşanan zorlukların başlıca nedenleri arasında öğretim yöntemi, öğretim sürecinde farklı materyallerin kullanılmaması, öğretmenlerin geometri alan bilgilerinin yeterli olmaması, sözel geometri problemlerinin özenle okunmadan sözel ifadelerin çizimlere çevrilmesi sayılabilir (Sarı ve Tertemiz, 2017; Ulusoy ve Argün, 2019). Çocukların geometri öğrenmede ifade edilen zorlanma nedenlerine ilave olarak diskalkulik çocuklara has iki yetersizlik durumundan bahsedilebilir. Birincisi diskalkulik çocukların sayı kavramlarını (örneğin, $5 > 4$ gibi sayıların sıralanması), sayma ilkelerini (örneğin, kardinalite - son sözcük etiketi, “Dört” gibi, sayılan nesnelerin toplam sayısı anlamına gelir) ya da aritmetiği (örneğin, “ $2+3=5$ ” hatırlamada) öğrenme veya anlamada kalıcı bir güçlüğü sahip olmaları (Geary, 2006) durumu ve ikincisi ise bu çocukların çalışma belleği yetersizliği (Geary, Hoard, Byrd-Craven, ve DeSoto, 2004; Wilson ve Swanson, 2001) özelinde görsel uzamsal becerilerde yetersizliklere sahip olabileceğidir (Alloway, 2011; Mammarella vd., 2018; Guven ve Argün, 2018).

Diskalkuli, matematiğe özgü bir öğrenme güçlüğüdür. Diskalkulik çocuklar matematik öğrenme performansı açısından akranlarının gerisinde kalırlar, ancak bunun dışında genel bilişsel yetenekleri, okuma ve yazma becerileri akranları ile benzerdir (Butterworth, 2005). Diskalkuli ve diğer özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde farklı bilişsel profiller bulunduğu ve diskalkuli, dispraksi ve DEHB (Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu) olan öğrenciler arasında yaygın olarak görsel-uzamsal bellek yetersizliklerinin mevcut olduğu ifade edilmektedir (Alloway, 2011). Nitekim yapılan bir araştırmada diskalkulik çocukların normal öğrencilere oranla daha düşük bir görsel-uzamsal beceriye sahip oldukları aktarılmaktadır (Mammarella, Caviola, Giofrè, ve Szűcs, 2018). Sahip olunan bu yetersizlik durumu diskalkulik çocukların geometri öğrenmede güçlük yaşamalarının en önemli nedenleri arasında sayılabilir (Clements, Battista, Sarama, & Swaminathan, 1997). Görsel-uzamsal becerilerdeki yetersizlikler nedeniyle bireyin geometri öğrenmede güçlük yaşaması durumu araştırmacılar tarafından ageometria veya ageometresia olarak tanımlanır. Ageometresia veya ageometria, çocukların geometriyi öğrenmelerini zorlaştıran bir engel olarak diskalkulinin farklı bir formunu tanımlamak için kullanılmaktadır (Berg, 1997; Shekhar, 2012; akt. Plerou, 2014).

Diskalkulik Çocuklarda Görsel-Uzamsal Beceriler

Görsel-uzamsal kopyalama/bellek/alan/beceriler, merkezi yöneticiye bağlı olarak çalışan bir birim olarak görsel-uzamsal bilgileri tutar. Görsel-uzamsal yetenek sözlü-dil temelli fonolojik döngüden farklı olarak görsel, diyagramatik veya sembolik bir biçimde sunulan bilgilerin manipülasyonunu içerir (Lohman vd., 1987 akt; Diezmann ve Watters, 2000). Zihnimize bir resim oluşturduğumuzda ya da bulmaca çözmeye ya da yol bulma gibi görevleri yerine getirirken görsel-uzamsal kopyalama yaparız (Goldstein, 2013). NCTM (2000) uzamsal görselleştirmeyi “iki ve üç boyutlu nesnelerin zihinsel temsillerini oluşturmak ve manipüle etmek ve bir nesneyi farklı perspektiflerden algılamak” olarak tanımlar. Görsel-uzamsal yetenekler, uzay veya uzaydaki nesnelerin zihinsel temsillerinin inşasını içerdikleri düşünüldüğünde “uzamsal” yetenekler olarak adlandırılır. “Görsel” iki boyuttan oluşan temsilleri tanımlamak için kullanılır; örnekler, bazı unsurlar için bir resmin taranmasını veya bir resmin hafızada tutulmasını içerir. “Uzamsal”, üç veya daha fazla boyutu olan görüntüler veya zihinsel temsiller anlamına gelir; Uzamsal bilgi çeşitli duyuşsal modaliteler (dokunma ve işitme dahil) yoluyla elde edilebilir, ancak görme en yaygın yol gibi görünmektedir. Uzamsal görevlerin örnekleri, bir odanın üç boyutlu düzenini hatırlamayı veya bir grup öğenin belirli bir üç boyutlu alana sığıp sığmayacağını hayal etmeyi içerir (Kirby & Boulter, 1999).

Görsel uzamsal bellek, matematikte zihinden işlem yapma ve matematiksel işlemleri takip etmede, bir problem için uygun olan matematiksel modeli görselleştirmede oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Caviola, Mammarella, Lucangeli ve Cornoldi, 2014). Görsel uzamsal bellek ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda görsel uzamsal becerilerin çocuklarda matematik performansını güçlü bir şekilde yordadığı ifade edilmektedir (Fanari, Meloni, ve Massidda, 2019; Holmes and Adams 2006). Bunlarla birlikte, görsel-

uzamsal bellek ile matematik performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların henüz emekleme aşamasında olduğu ifade edilebilir (Allen, Higgins ve Adams, 2019).

Yöntem

Diskalkulik bireyler sayı sembollerini ve diğer matematiksel sembolleri tanıma, çokluklar ile sayı sembollerini, sayı sözcüklerini ilişkilendirmede, sayma ve temel aritmetik konularını öğrenmede ve hatırlamada güçlükler yaşamaktadırlar. Bu nedenle diskalkuliye dair yapılan çalışmaların büyük bir kısmı bu kavram ve becerilerin öğretimi konu edinmişlerdir. Bu bağlamda diskalkulik çocuklara yönelik geometri öğretimine dair oldukça az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun temel nedeni olarak sayma ve aritmetik becerilerden yoksun olan bir diskalkulik bireye geometri öğretiminin zorluğu ve pedagojik olarak geometri öğretiminin aritmetik becerilerden sonra ele alınmasının gerekliliği ifade edilebilir.

Geometri, matematikte temel öğrenme alanlarından biri olmasına rağmen, geometri ile ilgili akademik başarıların altında yatan bilişsel süreçler ayrıntılı olarak çalışılmamıştır (Giofrè, Mammarella, Ronconi ve Cornoldi, 2013). Geometri ile bu bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi incelerken dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, geometrinin birçok yönü olan geniş bir alan olmasıdır. Gerçekte, geometriye ait yeterlilik hem sezgisel kavramları hem de okulla daha ilişkili yönleri içerebilir (Dehaene ve diğerleri, 2006).

Geometri ile altta yatan bilişsel süreçler arasındaki ilişki incelenirken dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, geometrinin birçok yönü olan geniş bir alan olduğunun bilinmesidir. Gerçekte, geometrik yeterlilik hem sezgisel kavramları hem de okulla daha ilişkili yönleri içerebilir (Dehaene vd., 2006). Geometri öğrenme ile bilişsel yeterlilikler arasındaki ilişkiyi ele alan birçok çalışmada (Battista, 1990; Clements, Battista, Sarama ve Swaminathan, 1997; Hannafin, Truxau, Vermillion ve Liu, 2008; Mammarella, Giofrè, Ferrara ve Cornoldi, 2012), özellikle görsel-uzamsal becerilerin geometri öğrenmedeki rolü üzerinde durulduğu görülmektedir. Geometrik düşüncenin temel unsurlarından biri uzamsal muhakemedir ve bu nedenle geometri öğrenimi için uzamsal yeteneklerin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Battista, 2007).

Bu çalışmada diskalkuliye sahip bireylerin geometride güçlük yaşamalarının en önemli nedenlerinden biri olan görsel uzamsal belleğin geometri öğrenmedeki rolü ve etkisi ilgili literatür ışığında ele alınmaktadır.

610

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmalarda görsel-uzamsal becerilerin bir kişinin geometri ile ilgili faaliyetlerdeki başarısını belirlemede bir ölçüt olarak ele alınabileceği ifade edilmektedir. Bir örnek vermek gerekirse, görsel-uzamsal bilgiyi tutma ve kullanma kapasitesinin özellikle mimari ve mühendislikteki başarıyı önemli ölçüde katkı sağladığı gösterilmiştir (Verstijnen ve diğerleri, 1998). Mammarella, Giofrè, Ferrara ve Cornoldi (2012) zayıf görsel-uzamsal becerilere sahip küçük çocukların hem sezgisel geometri hem de görsel-uzamsal görevlerinde başarısız olduklarını belirlemişlerdir. Yine Hannafin, Truxau, Vermillion ve Liu (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada uzamsal yetenekleri zayıf olan öğrencilerin, güçlü uzamsal yeteneklere sahip öğrencilere göre geometrideki akademik başarılarının daha kötü olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda diskalkulik çocukların geometri öğrenmede aritmetiğe ait güçlüklerinin (Mutlu, 2016) yanı sıra, görsel uzamsal bellek yetersizliği (Alloway, 2011; Mammarella vd., 2018) nedenleriyle geometri öğrenmede zorlandıkları ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Diskalkuli, geometri öğrenme güçlüğü, görsel uzamsal bellek

Kaynakça

- Allen, K., Higgins, S., & Adams, J. (2019). The relationship between visuospatial working memory and mathematical performance in school-aged children: a systematic review. *Educational Psychology Review*, 31(3), 509-531.
- Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (Vol. 93, pp. 455 – 467). New York, NY: Psychology Press
- Clements, D. H. and Battista, M. T. (1992) Geometry and spatial reasoning, in D. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: MacMillan, pp. 420–64.
- Diezmann, C. M., & Watters, J. J. (2000). Identifying and supporting spatial intelligence in young children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 299-313.
- Dehaene, S. (1992). Varieties of numerical abilities. *Cognition*, 44(1-2), 1-42.

- Dehaene, S., Izard, V., Pica, P., & Spelke, E. (2006). Core knowledge of geometry in an Amazonian indigene group. *Science*, 311(5759), 381-384.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., ve DeSoto, M. C. (2004). Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of experimental child psychology*, 88(2), 121-151.
- Giofrè, D., Mammarella, I. C., Ronconi, L., & Cornoldi, C. (2013). Visuospatial working memory in intuitive geometry, and in academic achievement in geometry. *Learning and Individual Differences*, 23, 114-122.
- Fanari, R., Meloni, C., & Massidda, D. (2019). Visual and spatial working memory abilities predict early math skills: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2460.
- Hannafin, R. D., Truxaw, M. P., Vermillion, J. R., & Liu, Y. (2008). Effects of spatial ability and instructional program on geometry achievement. *The Journal of Educational Research*, 101, 148-157. doi:10.3200/JOER.101.3.148-157
- Kirby, J. R., & Boulter, D. R. (1999). Spatial ability and transformational geometry. *European Journal of Psychology of Education*, 14(2), 283-294.
- Mammarella, I. C., Caviola, S., Giofrè, D., & Szűcs, D. (2018). The underlying structure of visuospatial working memory in children with mathematical learning disability. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(2), 220-235.
- Sarı, M. H., & Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Verstijnen, I., Van Leeuwen, C., Goldschmidt, G., Hamel, R., & Hennessey, J. (1998). Creative discovery in imagery and perception: Combining is relatively easy, restructuring takes a sketch. *Acta Psychologica*, 99(2), 177-200. doi:10.1016/S0001-6918(98)00010-9

Haber Metinlerinde Matematik: Öğrenciler Günlük Hayat Durumlarında Yüzde Gösterimlerini Nasıl Yorumluyorlar?

Ayşe Bağdat

MEB

Osman Bağdat

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Okul matematiğinin en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin matematiği günlük hayatla ilişkilendirebilmelerini sağlamaktır. Bu kapsamda Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler halinde yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 15 yaş grubundaki öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda ne derece kullanabildiklerini ölçmektedir (MEB, 2020). PISA araştırmalarında matematiksel okuryazarlık olarak ifade edilen kavram ise bir kişinin gerçek dünya ortamındaki sorunları akıl yürütme, analiz etme, formüle etme ve çözme becerisini ifade etmektedir (Hope, 2007). PISA’da yer alan sorular çeşitli yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılmakla birlikte, her bir soru bir günlük hayat bağlamı içermektedir. PISA’da yer alan bütün sorular bilimsel, sosyal, kişisel ve mesleki olmak üzere dört kategoriden birisinde yer almakla birlikte, soruların mümkün olduğunca gerçekçi durumlar içermesine özen gösterilmektedir. Bu bakımdan PISA raporlarında soruları bağlamların gerçekçi olma durumlarına göre sınıflandıran ikinci bir çerçeveye yer verilmektedir (OECD, 2009). Bu sınıflandırmada sorular sıfır, bir ve ikinci dereceden olmak üzere üç farklı düzeye ayrılmaktadır. Sıfırıncı düzey bağlamlar öğrencinin soruyu çözmek için bağlama ihtiyaç duymadığı, gerçekçi olmayan, kamuflaj ya da giydirilmiş bağlam olarak ifade edilirken, birinci düzey bağlamlar daha gerçekçi ve öğrencinin soruyu çözmek için bağlamı anlamaya ihtiyaç duyduğu durumlar olarak ele alınmaktadır. İkinci düzey bağlamlar ise matematikleştirme sürecinin yaşandığı gerçek hayat durumları olarak ifade edilmektedir. PISA raporlarında her ne kadar ikinci düzey soruları hazırlamanın zorluğundan bahsedilse de öğrencilerin bu tür bağlamlarla mümkün olduğu kadar sık karşılaşmaları gerektiği ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalar gerçek hayat durumları içeren bağlamların öğrenciler için daha motive edici olduğunu ve öğrencilerin tutum ve ilgisini artırdığını (Stylianides & Stylianides, 2008), matematikle günlük hayat arasındaki bağı kuvvetlendirdiğini ortaya koymaktadır (Singletary, 2012; Özgeldi ve Osmanoğlu, 2017). Stylianides ve Stylianides (2008) gerçek hayat bağlamlarının öğrenciler için motive edici olduğunu ve bu bağlamlarla öğrencilerin matematiğe olan ilgisinin arttığını vurgularken, Singletary (2012) bu tür bağlam ve uygulamaların okuldaki matematik ile gerçek hayattaki matematik arasında ilişkiyi güçlendirdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada tamamen gerçek hayat durumlarından alınan bağlam örneklerine yer verilmiştir. Çalışma kapsamında yüzde gösterimi içeren haber metinlerine dair öğrenci yorumları incelenmiştir. Yüzde gösterimi öğrencilerin günlük hayatta en çok karşılaştıkları matematiksel notasyonların başında gelmektedir. Yüzde, matematik derslerinde ortaokuldan itibaren ele alınmaya başlansa da öğrenciler alışveriş, reklam, gazete, internet gibi çeşitli platformlarda bu gösterimle sıklıkla karşılaşmaktadırlar.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı matematiksel okuryazarlık bağlamında öğrencilerin haber metinlerinde yer alan yüzde durumlarına ilişkin yorumlarını incelemektir. Çalışmada 8. Sınıf öğrencileri ile çalışmaya karar verilmiştir. Çünkü bu çalışmada PISA’nın da örneklem düzeyini oluşturan 14-15 yaş civarındaki öğrencilerin günlük hayattan alınan bağlamlara ilişkin yorumlarını inceleyerek günlük hayat durumlarına ilişkin yeterliklerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu kapsamda 30 tane 8. sınıf öğrencisine içerisinde çeşitli yüzdelik değerleri içeren haber metinleri yöneltilmiş ve öğrencilerin bu yüzde değerlerinden ne anladıklarını açıklamaları beklenmiştir. Öğrencilerin yüzdelik değer içeren durumları bağlamları ile birlikte karar verebilmeleri için haber metinleri görselleri ile birlikte öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilere yöneltilen yüzde bağlamları üç farklı gruba ayrılmıştır. Birinci grupta “AB’de konut fiyatları son on yılda yüzde 42 arttı” ya da “Hububat ihracatları yüzde 28 arttı” örneklerinde olduğu gibi yüzdelik değeri 1 ile 100 arasında olan bağlamlara yer verilmiştir. İkinci grupta “Okuma oranında yüzde bin artış” ya da “Türkiye’nin turizm geliri yüzde 1000 arttı” örneklerinde olduğu gibi yüzdelik değeri 100’den fazla olan bağlamlara yer verilmiştir. Üçüncü grupta ise “Çankırı’da ihracat yüzde 0,6 azaldı” ya da “İnek sütü miktarı yüzde 0,6 arttı” örneklerinde olduğu gibi yüzdelik değeri 0 ile 1 arasında olan bağlamlara yer verilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak elde edilen öğrenci yorumları çeşitli kategorilere ayrılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen ilk bulgular her üç gruba ilişkin bağlamlarda da çok az öğrencinin açık ve anlaşılır yorum yaptıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin bir kısmı günlük hayattan örneklere yer vermiştir. Örneğin “Türkiye’nin turizm geliri yüzde 190 arttı” bağlamı için öğrenci “Bir ülkenin turizmi için 100 bin kişi geliyorsa 190 bin kişi daha geldiğini anlıyorum” şeklinde bir yorum yazmıştır. Öğrencilerin bir kısmı ise günlük hayat örneği vermeden yalnızca sayısal hesaplamalar yaparak doğru cevaba ulaşmıştır. Öğrencilerin bir bölümü bağlamlarda yer alan yüzdelik değeri bir sayısal değer olarak ele aldığı fark edilmiştir. Örneğin “Türkiye’nin turizm geliri %190 arttı” bağlamı için “Türkiye’nin turizm gelirin 190 TL daha gelir eklenmiştir” biçiminde yorumlara rastlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin büyük çoğunluğunun “Okuma düzeyinde artış olmuştur”, “Ev satışlarında artış olmuştur”, “Zam gelmiştir” ifadelerinde olduğu gibi artış ya da azalışa odaklanan yorumlar yaptıkları, boş veya alakasız çözümler ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin yüzde gösterimi içeren gerçek hayat durumlarını yorumlamada zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda matematik derslerinde günlük hayat bağlamı içeren durumların sınıf ortamında daha sık tartışılmasına dair önerilerde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, ilişkilendirme, günlük hayat, bağlam, yüzde

Kaynakça

- Hope, M (2007). Mathematical literacy. *Principal leadership*, 7(5), 28-31.
- Kabael, T., & Barak, B. (2016). Research of middle school pre-service mathematics teachers’ mathematical literacy on PISA items. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(2), 321-349.
- MEB. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2018 ulusal ön raporu*. Ankara
- OECD (2009). *Learning mathematics for life: A perspective from PISA*. OECD Publishing.
- OECD, (2012). *PISA 2009 technical report*. OECD Publishing.
- Özgeldi, M., & Osmanoğlu, A. (2017). Matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi: Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının nasıl ilişkilendirme kurduklarına yönelik bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 438-458.
- Singletary, L. M. (2012). *Mathematical connections made in practice: An examination of teachers’ belief and practices* (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia, Athens.
- Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2008). Studying the implementation of tasks in classroom settings: High-level mathematics tasks embedded in “real-life” contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24, 859-875.

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Uzunluk ve Çevre Kavramlarına İlişkin Düşünme Biçimleri

Sadiye Çelik
MEB

Zeynep Akkurt Denizli
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik öğretiminin amaçlarından biri, bireylerin günlük hayatta kullanabilecekleri matematiksel bilgileri kazanmalarını ve bu bilgileri gerektiği durumlarda kullanabilmelerini sağlamaktır. Geometri, matematik öğretiminin bu amacına hizmet eden önemli bir alt alanı olarak eğitim programlarında yer almaktadır. Öğrencilerin, fiziksel dünyadaki problemleri anlama, çözme ve açıklama sürecinde geometri kullanmaları gerekmektedir (Baki, 2001). Matematik Dersi Öğretim Programında ortaokul düzeyinde, geometri ile ölçme birlikte bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Toplumların ilk matematiksel ihtiyaçlarından biri olan ölçme, matematiksel ilişkiler arasında bir köprü görevi görmektedir (Clements ve Battista, 2001), matematiğin iki ana alanını olan geometri ve sayıları birbirine bağlamaktadır (Clements, 1998; Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001). Ölçme; geometrik nesnelerin çevre, alan ve hacim formüllerinin geliştirilmesi ve anlaşılması için kritiktir (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Ölçme alanının içerdiği konuların öğretimi hem matematiğin günlük yaşamdaki önemini kavratılması hem de birçok matematiksel becerinin geliştirilmesi için gereklidir. Diğer taraftan eğitim sürecinde, bu alanla ilgili yapılan işlemlerin kavramsal temellere dayandırılmaması, formüllerin ve kuralların ezberletilmesi, ölçme konusunun öğretiminde problemlere yol açmaktadır (Hiebert, 1986).

Yapılan ulusal ve uluslararası sınavlar, ülkemizde öğrencilerin matematik ve geometri alanlarındaki başarı düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Berberoğlu'na (2004) göre Türkiye'deki öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olmasının nedenleri; öğrencilerin kavramlara ilişkin yanlışları, geometri ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olmaları ve geometrik kavramların çoğunu ezberlemeleri olarak sıralanabilir. Öğrencilerin en çok ezbere yöneldikleri alanlardan birinin ölçme olduğu ve bu alanın matematiğin diğer alanlarıyla ve günlük yaşamla ilişkisi dikkate alındığında, bu alandaki kavramların anlaşılmasının oldukça kritik olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak bu çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin ölçmenin temel kavramlarından olan uzunluk ve çevre kavramlarına ilişkin düşünme biçimlerini incelemek amaçlanmıştır. Geometrik nesnelerin anlaşılması sürecinde gerekli olan uzunluk ve çevre, alan ve hacim kavramlarını besleyen temel kavramlardır. Çalışmada, öğrencilerin uzunluk ve çevre kavramlarını nasıl tanımladıkları, bu kavramlara ilişkin hesaplamaları nasıl yaptıklarını, bu kavramları nasıl ilişkilendirdiklerini ve bu kavramlara ilişkin yaşadıkları güçlükleri incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Altıncı sınıf öğrencilerinin uzunluk ve çevre kavramlarına ilişkin düşünme biçimlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Uzunluk ve çevre kavramlarına ilişkin öğrenci düşüncelerini ortaya çıkarmak, uzunluk ve çevre hesaplama sürecinde öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemek, hatalarını ve güçlüklerini derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yöntemine ihtiyaç duyulmuştur. Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde yapılmıştır. Çalışma grubu, Türkiye'deki bir büyükşehirde yer alan bir devlet ortaokulunda altıncı sınıfta öğrenim gören dokuz öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Koç Başaran, 2017). Öğrencilerin altıncı sınıf düzeyinde uzunluk, çevre, alan ve hacim kavramlarının tamamı ile karşılaşmış ve bu kavramlara ilişkin hesaplamalar yapmış olmaları çalışma grubunun seçilmesindeki etkidir. Çalışmanın uygulaması, geometri ve ölçme konuları tamamlandıktan sonra yapılmıştır.

Çalışmada, uzunluk ölçümüyle ilgili üç, çevre ölçümüyle ilgili yedi soru içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bire bir yapılan görüşmeler her bir öğrenci için yaklaşık 40 dakikada tamamlanmıştır. Görüşmeler, video kayıt cihazı kaydedilmiş, ayrıca öğrenci yanıtlardan oluşan cevap kağıtları toplanmıştır.

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler, analizleri tamamlandıktan sonra doğrudan alıntılardan yararlanılarak betimsel bir yaklaşımla sunulacaktır. Araştırmanın güvenilirliği için veriler her iki araştırmacı tarafından kodlanacak ve benzerlik oranı Miles ve Huberman (1994) formülüne göre hesaplanacaktır. İç geçerliğin sağlanması için araştırma raporu iki nitel araştırma uzmanına sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulguların, altıncı sınıf öğrencilerinin; uzunluk ve çevre kavramlarını nasıl tanımladıklarına, bu kavramlarla ilgili hesaplamaları nasıl yaptıklarına, bu kavramları nasıl ilişkilendirdiklerine ve bu kavramlarla ilgili yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bilgi sunacağı öngörülmektedir. Sonuçların hem uzunluk ve çevre kavramlarının öğretimi hem de yapılacak ilgili araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geometri, ölçme, uzunluk, çevre

Kaynakça

- Baki, A. (2001). Bilişim teknolojisi ışığı altında matematik eğitiminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 149(7), Retrieved October 24, 2012, from <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/baki.htm>.
- Berberoglu, G. (2004). *Education sector study; Student learning achievement*. World Bank Report.
- Clements, D. H. (1998). *Geometric and spatial thinking in young children*. Retrieved in January 3 from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED436232.pdf>
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (2001). Length, perimeter, area, and volume. In L. S. Grinstein & S. I. Lipsey (Eds.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 406-410). New York: Routledge Falmer.
- Hiebert, J. (Ed.). (1986). *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Research Council.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Van de Walle, J., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Matematik Eğitiminde İşbirlikli Problem Çözmeyi Değerlendirmeye Yönelik Teorik Çatıların İncelenmesi

Sabahattin Eryalcin

İrem Coşkun

Deniz Özen Ünal

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Aydın

Ersen Yazıcı

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Problem, bireyin daha önce karşılaşmadığı, zihnini karıştıran ve çözümü hemen göremediği durumlar olarak tanımlanmaktadır (Kayapınar, 2015). Problem çözme ise bireyin problem durumlarını anlamak ve çözmek için bilişsel işlemeye dahil olma yeteneğidir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Problem durumunun zihinsel açıklamasını içermektedir (Alemdar-Coşkun, 2016). Problem çözme süreci, öğrencilerin matematiksel bilgileri anlama ve bilgiler arasında ilişkiler kurma becerilerini destekler (Swings ve Peterson, 1988). Problem çözme becerisi Matematik Öğretmenlerinin Ulusal Konseyi- National Council of Teachers of Mathematics NCTM (2000)'nin belirlediği beş süreç becerisinden (problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim kurma, bağlantı kurma ve temsil) biridir ve matematik eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Problem çözme becerisi, belli bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Şahin, 2004).

Literatür incelendiğinde problem çözme becerisinin yapısı hakkında yapılan açıklamalar, problem çözme ile matematikteki kavramların kazanılması arasında bir yakınlığın bulunduğunu göstermektedir (Yenilmez ve Yılmaz, 2008). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı MEB (2015) tarafından da matematik öğretim programındaki temel beceriler arasında yer verilen problem çözme bireyler için önemlidir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nin düzenlediği uluslararası kapsamda üç yılda bir uygulanan ve ülkelerin eğitim stratejileri ve durumları hakkında perspektif çizen bir sınavdır (Akyüz ve Pala, 2010). PISA sınavlarında amaç öncelikle fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanmaları olarak tanımladığı okuryazarlıklarını incelemektir (İncikabı, Pektaş ve Süle, 2016). PISA 2003' te herhangi bir branşa bağlı olmadan katılımcıların problem çözme becerilerini ilk kez bir öğrenme alanı olarak almıştır. 2012 yılında detaylandırılarak bireysel problem çözme becerisini program çerçevesine alınmıştır (İncikabı, Pektaş ve Süle, 2016). 2015 yılında hazırladığı raporunda ise “işbirlikli problem çözme” kavramını yeni bir standart olarak tanıtmıştır.

Literatürde işbirlikli problem çözme farklı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır (Fiore, 2008; Fiore ve diğerleri, 2010; Graesser ve diğerleri; Griffin, 2014). Bu çalışmalar incelendiğinde “ortak bir amaç için birlikte çalışma süreci” olarak genel bir tanımdan söz edilebilmektedir. Katılımcılar problemi çözmenin gerektirdiği çabayı paylaşarak süreci birlikte yönetirler (Özer, 2020). Bunu gerçekleştirmek için ortak bir anlayış geliştirmek ve grup olarak çalışabilmek için eylemleri paylaşmak gerekmektedir.

İşbirlikli problem çözmenin iki alt alanı vardır. Bunlar iletişim ve sosyal yönlerden oluşan işbirliği ve alana özgü problem çözme becerilerini içeren bilişsel alanlardır (Fiore, 2017). İşbirliği alanı öğrencilerin aktif katılımlarını, probleme dair çözüm önerilerini aktarmasını ve sosyal uyum becerilerini içerirken bilişsel alan ise bilgiyi elde etme becerisini ele almaktadır.

Öğrencilerin işbirlikli problem çözme süreçlerini incelemek ve değerlendirmek için çeşitli kuramsal çatılar oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu çatıların ortak özellikleri ve farklılıkları detaylı olarak tartışılacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada araştırmanın amacı dikkate alınarak nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Döküman analizi, yazılı dökümanların içeriğini dikkatli ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemler gibi döküman analizi de verileri anlamak, konuya ilişkin bir anlayış geliştirmek ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008) (Wach, 2013). Veriler döküman incelemesi yoluyla

toplanmıştır. Araştırmada literatürde görece yeni bir kavram olan işbirlikli problem çözme sürecinin incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan kuramsal çerçeveler tartışılacaktır.

Çalışmada ilk olarak PISA (2015) raporunda yer alan işbirlikli problem çözme kavramı tanıtılacaktır. Araştırmada İşbirlikli Problem Çözme Çerçevesi PISA (2015), 21. Yüzyıl Becerilerini Değerlendirme ve Öğretme (ATC21S) çerçevesi (Hesse vd. , 2015), Salas, Fiore (2010) ekip çalışması modelleri çerçevesi, grup iletişim teorisi ile bağlantılı olan Bales (1953)' in denge teorisi, Gouran ve Hirokawa (1996)'nın grup kararı verme teorisi ve O'Neil ve Chuang (2008)'un öğrenme ve problem çözmenin işbirlikli bileşenlerini aynı anda dikkate alan kuramsal çatısı çalışmaya dahil edilmiştir. Yukarıda bahsedilen kuramsal çerçeveler detaylı olarak açıklanacak ve birbirleriyle ortak ve farklı olan özellikler tartışılacaktır.

Bu hususta ele alınan teorik çerçevelerin işbirliği ve sosyal becerileri içeren ortak kriterleri ve, ayrıca her bir çerçevenin kendine has yapısı açıklanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda işbirlikli problem çözme kuramsal çerçevelerinin tanıtılması ve kuramsal çatılar arası karşılaştırmaların yapılması öngörülmektedir.

21. Yüzyıl Becerilerini Değerlendirme ve Öğretme ATC21S kuramsal çerçevesinde (Hesse vd., 2015) katılım, perspektif alma ve sosyal düzenleme sosyal becerileri göstermektedir.

2015 yılında OECD işbirlikli problem çözme becerisini incelemek için PISA (2015) çerçevesini ortaya çıkarmıştır. PISA (2015) kuramsal çerçevesi iki hücreden oluşmaktadır.

İşbirlikli problem çözmeye ilişkin diğer çatılar grup iletişim teorisi ile bağlantılıdır. İşbirlikli problem çözme ile ilgili olanlar Bales'in (1953) denge teorisi ve Gouran ve Hirokawa'nın (1996) grup kararı verme teorisidir. Bales'in (1953) denge teorisine göre takımların iki temel ihtiyacı vardır: görev ihtiyaçları ve sosyo-duygusal ihtiyaçlar. Gouran ve Hirokawa (1996), ekip üyeleri arasındaki iletişimin işlevini ve ekibin amacı üzerindeki etkisini açıklamak için diğer psikolojik teorilerin yanı sıra denge teorisinden de yararlanmıştır. O'Neil ve Chuang (2008), öğrenme ve problem çözmenin işbirlikçi bileşenlerini aynı anda dikkate alan bir model geliştirmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen çatıların tümü hem problem çözmeyi ve diğer bilişsel süreçleri içeren bilişsel bir boyuta, hem de iletişim ve diğer sosyal etkileşim süreçlerini içeren işbirlikçi bir boyuta sahiptir. İşbirlikli problem çözme üzerine teorik çatıların incelendiği ve tartışıldığı bu araştırmanın, ilgili alanda çalışma yapacak uygulayıcı ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli problem çözme, problem çözme, işbirliği

Kaynakça

- Akyüz, G., & Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 668-678.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bales, R. F. (1953). The equilibrium process in small groups. In T. Parson, R. F. Slater, & E. A. Shils (Eds.), *Working papers in the theory of action* (pp. 111-161). Glencoe, IL: Free Press.
- Bales, R. F., & Strodtbeck, F. L. (1951). Phases in group problem-solving. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(4), 485-495.
- Fiore, S. M. & Schooler, J. W. (2004). Process mapping and shared cognition: Teamwork and the development of shared problem models. In E. Salas & S. M. Fiore (Eds.), *Team Cognition: Understanding the factors that drive process and performance* (pp. 133-152). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fiore, S. M., Rosen, M. A., Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., Letsky, M., & Warner, N. (2010). Toward an understanding of macrocognition in teams: Predicting processes in complex collaborative contexts. *Human Factors*, 52(2), 203-224.
- Gouran, D. S., & Hirokawa, R. Y. (1996). Functional theory and communication in decision making and problem-solving groups: An expanded view. In R. Y. Hirokawa & M. S. Poole (Eds.), *Communication and group decision making* (2nd ed., pp.55-80). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (1–15). Heidelberg, Germany: Springer.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin and E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach. Educational Assessment in an Information Age*. Dordrecht, Springer: 37-56
- İNCİKABI, L., PEKTAŞ, M., & SÜLE, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının pisa problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2).
- Letsky, M., Warner, N., Fiore, S. M., & Smith, C. (Eds.). (2008). *Macro cognition in Teams: Theories and methodologies*. London: Ashgate Publishers
- Luckin, R., Baines, E., Cukurova, M., Holmes, W., & Mann, M. (2017). *Solved! Making the case for collaborative problem-solving*. UK: Nesta.

"Ortaokul Öğrencileri için Eko-matematik" Projesinin Tanıtılması ve Yaygınlaştırılması

Deniz Özen Ünal

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Hediye Can

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Emrah Hiğde

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Serhan Uluşan

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Nurtaç Üstündağ-Kocakuşak

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Ersen Yazıcı

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

İrem Coşkun

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde artan sosyal ve ekolojik problemler, matematik eğitiminde değişim ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Matematik eğitiminde var olan kültürel, tarihsel, sosyal ve politik yönelimleri anlamak ve sosyal değişim, adalet, eşitlik konularını matematik eğitime dahil etmek oldukça önemlidir. Matematik eğitimi ile öğrencilerin aktif vatandaşlık, ekolojik ve sosyal problemler hakkında bilgi ve farkındalık içeren gelişimlerine katkı sağlamak mümkün olabilir (Ernest, 2009). Özellikle ekolojik sorunlarla başa çıkabilmek için vatandaşların, bilim adamlarının, politikacıların ve konuyla ilgili diğer paydaşların görüşleri dikkate alınarak konunun teknolojik ve sosyal yönlerini bütünleştiren bir bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır (Steffensen, 2017). Ekolojik problemlerin matematik derslerine taşınması, öğrencilerin bilgi, belirsizlikle başa çıkma ve farklı bakış açılarını dikkate alma becerilerini geliştirmede rol oynamaktadır. Ayrıca vatandaşların çevre sorunlarını ve çevre tasarımlarını anlayabilmeleri için de matematiksel model ve tasarımların ardındaki matematiksel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Matematik derslerindeki etkinlik ve problemlerde ekoloji ve çevre bağlamlarının özellikle çevresel problemlerin çözümünde kullanılması yoluyla, öğrencilere çevre farkındalığı kazandırabileceği, tutum ve motivasyonlarının artırılabilirliği ve düşünülmektedir. Bunun yanında matematiği bu şekilde öğrenmenin öğrencilerin çevreci, ekolojik olarak bilgili, empatik ve adaletle önem veren vatandaşlar olarak yetişmelerine katkı sağlaması ve onların yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimini desteklemesi beklenmektedir. Dolayısıyla Eko-adaletle Dayalı Matematik Eğitimi çerçevesi (EcoJustice Mathematics Education framework, EJME) (Chesky & Milgram, 2021) temelinde matematik öğretiminde çevre bağlamının eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmasının hem öğrencilerin hem de toplumun bilinçlenmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında eko-matematik etkinlikleri olarak adlandırdığımız etkinliklerin, hem öğrencilerin sosyal açıdan kritik olan iklim değişikliği, küresel ısınma, su, biyo-çeşitlilik ve çevresel kirlilik gibi konularda eleştirel matematik eğitimi kapsamında kendi yansımalarını yapmalarına, hem de bu olayların arkasında yatan matematiksel modelleri keşfetmelerine olanak sağlayabileceği öngörülmektedir. Buradan yola çıkarak TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulları Çağrısı Kapsamında gerçekleştirilen “Ortaokul Öğrencileri için Eko-Matematik” adlı bu projede taşınabilir eğitimle öğrenim görmekte olan ve dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek ortaokul öğrencilerinin eko-matematik ile tanıştırılması, çevre farkındalığı ve çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi, matematik bilgilerinin artırılması, çevre ve matematik öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu proje kapsamında çevre konuları ve matematik öğretimi birlikte ele alınıp, ortaokul öğrencileri için bir haftalık bir Eko-matematik kampı düzenlenmiştir. Bu kampa Aydın İlinde taşınabilir eğitimle öğrenim gören 30 öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

Kamptaki yer alan eko-matematik temalı etkinlikler aracılığıyla taşınabilir eğitimle öğrenim gören öğrencilerin konu alanı ile tanıştırılması, çevre farkındalığı ve çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi, matematik bilgilerinin artırılması ve matematik öğrenmeye yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Eko-matematik kampında sürdürülebilirlik, su kirliliği, çevre kirliliği, iklim değişikliği, karbon salınımı, geri dönüşüm, ekolojik temizlik malzemelerinin üretimi ve hayvancılık konularına odaklanılmış matematik bilgisini

arttırmaya yönelik etkinlikler ile sanatsal, sportif ve sosyal etkinliklere yer verilmiştir. Projenin etkinlikleri hazırlanırken çevre sorunları ve matematik disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmış, eğitimler için konunun sosyal, teknolojik ve ekonomik boyutları da dikkate alınarak farklı disiplinlerde alan uzmanlarından ve kamu kurum ve kuruluşlarından destek sağlanmıştır.

Projede veri çeşitlemesi için nicel ve nitel çeşitli ölçme araçları birlikte kullanılmıştır. Proje kapsamında ortaokul öğrencilerinin matematiğe ve çevreye yönelik tutumlarının ve çevreye yönelik farkındalıklarının gelişimini ölçmek, eko-matematik problemlerinde matematiksel düşünme becerilerinden ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik geliştirdikleri yaratıcı çözüm önerilerinden yararlanarak bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden yararlanılmıştır. Bunlar; öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu anket formlarını, yansıtıcı günlükler, etkinlik değerlendirme formu ve matematiğe yönelik tutum ölçeği (Önal, 2013), çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği (Güven ve Aydoğdu, 2012), çevresel tutum ölçeği (Özata Yücel ve Özkan, 2014), matematik motivasyon ölçeği (Aktan ve Tezci, 2013) ve matematik problem çözme tutum ölçeğinden (Çanakçı, 2008) oluşmaktadır. Bu ölçme araçları eğitimlere başlamadan önce ve eğitimlerin bitiminde katılımcılara ön test-son test şeklinde uygulanmıştır. Ayrıca eğitimler kapsamında atık malzemelerden ürün tasarımı ve eko-matematik konulu yaratıcı sanat çalışmaları yapılmış, grupça şarkı bestelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Proje uygulama haftası 5-11 Eylül 2022 tarihinde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş olup, planlanan tüm etkinlikler Eko-matematik Kampı olarak adlandırdığımız süreçte tamamlanmıştır. Proje kapsamında halen veri toplama ve veri analizi süreci devam etmektedir. Projenin dezavantajlı öğrencilere ve öğretmenlerine, matematik öğrenme ve çevre farkındalığı açısından ve matematik eğitimine yenilikçi bir bakış açısı geliştirmesi yönünden toplumsal katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, ekoloji, çevre eğitimi

Kaynakça

- Aktan, S., & Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4).
- Çanakçı, O. (2008). *Matematik problem çözme tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chesky, N., & Milgram, J. (2021). *Eco-mathematics education: k-8 lesson plans for ecological and social change*. Brill.
- Ernest, P. (2009). Mathematics education ideologies and globalization. *Critical issues in mathematics education*, 67-110.
- Güven-Yıldırım, E., & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2).
- Önal, N. (2013). A study on the development of a middle school students' attitudes towards mathematics scale. *Elementary Education Online*, 12(4).
- Steffensen, L. (2017). Critical mathematics education and post-normal science: A literature overview. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 32.
- Yücel, E. Ö., & Özkan, M. (2014). Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 27-48.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkındaki Görüşleri: Kars İli Örneği

Serkan Coştu
Kafkas Üniversitesi

Şükrü Ilgün
Kafkas Üniversitesi

Ajda Erdem
MEB

Problem Durumu

Günümüzün ihtiyaçlarından biri de bu yüzyılın gerektirdiği ve ihtiyaç duyulan yenilikçi, yaratıcı ve eleştirel düşünen bireyleri topluma kazandırmaktır. Ancak mevcut eğitim sistemi bu ihtiyacı karşılamakta zorlanmaktadır. Nitekim öğretmen ve ders kitabının merkezde, öğrencinin ise pasif olduğu geleneksel yaklaşımlarla bu çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmek olası gözükmemektedir (Avcı ve Gümüş, 2019). Zira mevcut sistemde kalıcı öğrenme, aktif katılım ve uygun geri bildirim sağlanamamasının yanı sıra öğretim programını yetiştirme telaşı nedeniyle öğrencilerde ortaya çıkan eksik ve yanlış öğrenmeler gibi birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu doğrultuda mevcut sistemden kaynaklanan bu tür problemler yeni öğrenme ortamlarının tasarlanıp uygulanması sayesinde çözüme kavuşabilir.

Öğrenme ortamları tasarlanırken, öğrencilerin deneyime dayalı olarak öğrenme sürecine aktif katılımın gerçekleştiği ve öğrenilmesi hedeflenen konular ile günlük yaşam arasında ilişki kurulabilecek şekilde yapılması beklenmektedir (Saraç, 2017). Ancak öğrenme ortamları sadece okulla sınırlandırılmayacak kadar yaşamın her alanına yayılmakta ve hatta okul sınırlarını da aşmaktadır (Sarıtaz ve Çelik, 2013). Zira gelişen ve değişen hayat şartlarında okul dışı öğrenme ortamları, okul sınırları içerisinde sağlanan öğrenme ortamlarının tamamlayıcısı haline gelmiştir (Metin Göksu, 2020). Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin grup veya bireysel çalışmalar yardımıyla gerçekçi deneyimler elde etmelerine imkân sağlamalıdır (Kubat, 2018). Bu doğrultuda farklı öğrenme gereksinimlerine sahip ve bu nedenle zorluk yaşayan öğrencilerin kendilerine sunulan farklı öğrenme fırsatları sayesinde öğrenme sürecine aktif katılımı desteklenebilir. Çünkü öğrencilerin sahip oldukları beceri, ilgi, öğrenme stili, motivasyon, öz yeterlilik vb. (Kuzgun ve Deryakulu, 2004) bireysel farklılıklar kendilerini daha rahat ve iyi hissettikleri okul dışı ortamlarda bir avantaja dönüşebilir. Zira Tekbiyık, Şeyihoğlu, Birinci Konur ve Sezen Vekli (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin üzerinde pozitif etki ettiği belirtilmiştir. Örneğin ülkemizde doğaya saygı duyularak tasarlanmış açık hava sınıfları ve tümüyle doğayla iç içe geçmiş görüntüsü ile duvarları olmayan "Matematik Köyleri" öğrencilere bambaşka bir öğrenme alanı sunmaktadır (Sözer, 2013). Bu doğrultuda bir öğrenme ortamı olarak okul dışı öğrenme ortamlarının önemli bir yere sahip olduğu belirtilebilir. Bu nedenle ilköğretim matematik öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri matematik öğretmeni olduklarında gerçekleştireceği uygulamalara da yansıtacağından araştırılması önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu doğrultuda yapılan çalışmanın amacı İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin ders kapsamında edindikleri bilgiler çerçevesinde okul dışı öğrenme ortamlarının matematik derslerinde kullanılmasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Matematik öğretmen adaylarının görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel bir yaklaşımla ele alınan özel durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Seggie ve Bayyurt, 2017; Çepni, 2018) kullanılmıştır.

Bu çalışma İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans öğretim programında bir meslek bilgisi seçmeli dersi olarak verilen Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersi kapsamında olup 2021-2022 eğitim-öğretim yılının Güz döneminde verilen dersle ilgili veriler Bahar döneminde elde edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören yirmi dört (24) kız ve on (10) erkek olmak üzere toplam otuz dört (34) son sınıf lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada Kır, Kalfaoglu ve Aksu (2021) tarafından geliştirilen mülakat formu için izinler alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda 6. ve 7. Sorularda değişiklik yapılarak mülakat formuna son hali verilmiştir. Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış yazılı mülakat formunun ilk kısmında öğretmen adaylarına ait kişisel bilgileri içeren dört (4) soru ve ikinci kısmında öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerini araştıran yedi (7) adet açık uçlu soru yer almaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar ile frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak elde edilen matrisler yardımıyla yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kavramını okul ortamının dışındaki alanlarda gerçekleştirilmesi, günlük hayat ile ilişkili olması ve gizil öğrenmenin gerçekleşmesine fırsat veren mekânların kullanılması ile ilgili bir durum olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları sayesinde matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilerek kalıcı öğrenmeye katkı sunduğu belirtilmektedir. Katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları ve matematik öğretiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak daha çok müze ve alışveriş merkezlerini tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra zaman alıcı olması, maliyetli olması ve iş yükü getirmesi gibi etkenler okul dışı öğrenme ortamlarının bir dezavantajı olarak sıralanmaktadır. Dahası okul dışı öğrenme ortamlarında ele alınan matematik dersinin güvenlik önlemleri alınarak öğrenci seviyesi ve ilgi alanına uygun şekilde planlandığı takdirde öğrenciler açısından dikkat çekici, eğlenceli bir ortam oluşturmaya katkı sunacağından dolayı öğretmen olduklarında bir öğrenme ortamı olarak kullanmayı tercih edilebilecekleri ifade edilmektedir. Matematik dersi içeriği olarak Sayılar ve İşlemler, Cebir (Oran-Orantı, Yüzdelere), Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık öğrenme alanlarının tümüne hitap edebilecek konu ve kazanımlara yönelik olarak ele alınabileceği belirtilmektedir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılması için planlama, organizasyon ve finans gibi konularda MEB tarafından bazı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, ilköğretim matematik öğretmenliği, öğretmen adayı, okul dışı öğrenme

Kaynakça

- Avcı, G. ve Gümüş, N., (2019) sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14 (3),351-377. DOI: 10.29228/TurkishStudies.22855 ISSN: 2667-5609 Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* [Introduction to research and project work]. Trabzon: Pegem Publishing.
- Kır, H., Kalfaoğlu, M.& Aksu, H. H.,(2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59-76
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (Eds.). (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Metin Göksu, M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy enstitüleri örneği, *Turkish History Education Journal, Spring 2020*, 9(1),1-16.
- Sarıtaş, E. ve Çelik, K. (2013). İlkokul öğrencilerinin sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1185-1201.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, Y., (2013) doğada gerçekleştirilen bir matematik yaz kampının lise öğrencileri üzerindeki etkilerinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık 2013, 4(2), 1-18 <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri>.
- Tekbıyık, A., Şeyhioğlu, A., Birinci Konur, S., & Vekli, G. (2013). Aktif öğrenmeye dayalı bir yaz bilim kampının öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science* 6(1), p. 1383-1406.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Diskalkuli Konulu Araştırmaların Bibliyometrik İncelemesi

Burcu Durmaz

Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik öğrenme güçlüğü başka bir adıyla diskalkuli, özel öğrenme güçlüğü şemsiye kavramı altında yer alan öğrenme güçlüklerinden biridir. Matematik öğrenme süreciyle ilgili yaşanabilecek diğer problemlerden ayrılan yönleri nedeniyle matematik öğrenme güçlüğü olan bireyler işlevsel akademik beceriler içerisinde de yer alan saat okuma, parayı kullanma, yer yön belirleme gibi hususlar açısından çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Ayrıca günlük yaşamda da sıklıkla kullanılan zihinden hesaplama ve tahmin becerileri gibi becerileri içeren sayı duygusu/hissi açısından da dezavantajlı konumdadırlar. Ancak burada ele alınan beceriler dışında da çeşitli zorluklarla karşı karşıya olan matematik öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması süreçleri hakkında matematik öğrenme güçlüğüne ne olduğuna ilişkin tanımlarda da olduğu üzere bir fikir birliğinden bahsetmek oldukça zordur. Çünkü konuyla ilgili araştırmalarda matematiksel yetersizlikler (mathematical disabilities), aritmetiğe özgü öğrenme güçlükleri (specific arithmetic learning difficulties), aritmetik öğrenme yetersizlikleri (arithmetic learning disabilities), matematik öğrenme güçlükleri (mathematics learning difficulties), gelişimsel diskalkuli (developmental dyscalculia), matematik öğrenme bozukluğu (learning disorder in mathematics), aritmetik becerilere özgü bozukluk (specific disorder of arithmetical skills), matematiksel zorluklar (math difficulties), matematik kaygısı (math anxiety), aritmetik yetersizliği (numeracy deficit) ve sayı disleksisi (number dyslexia) şeklinde çok farklı kavramlardan yararlanılarak matematik öğrenme güçlüğüne benzer durumların betimlendiği görülmektedir (May ve Ahmad, 2020; Mutlu, 2020). Bu öğrenme güçlüğü için hem isim hem de tanım açısından ortak bir noktanın olmayışı, diskalkuli süreçleri açısından araştırmacılar ve öğretmenler için çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Örneğin diskalkuli üzerine yapılan araştırmaların değerlendirilmesi ve gerekli çıkarımların yapılması ortak bir dilin/terminolojinin kullanılmaması nedeniyle oldukça zordur (Kelly, 2021). Dahası yapılan araştırmalarda diskalkuli için benimsenen tanım, matematikle ilgili zorlukları belirlemek üzere kullanılan testlerin ölçtükleri değişkenler (Kelly, 2021; Soares vd., 2018) kesme noktaları gibi birçok unsur açısından çok fazla değişkenlik söz konusudur (Kelly, 2021). Bu çalışmada farklı isimlerle anılan matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmaların eğilimini ortaya koymak üzere konuyla ilgili araştırmaların bibliyometrik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmanın soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Matematik öğrenme güçlüğü konulu çalışmalar yayımlandıkları yıllara göre nasıl bir değişim göstermektedir?
2. Matematik öğrenme güçlüğü konulu çalışmalarda en etkili yazarlar, makaleler, dergiler, kurumlar ve ülkeler hangileridir?
3. Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak ülkeler arası işbirliği, yazarlar arası işbirliği ve ortak kelime ağı açısından nasıl bir entelektüel, sosyal ve kavramsal yapı ortaya çıkmaktadır?

Yöntem

Matematik öğrenme güçlüğü konusunda yürütülmüş araştırmaların incelenmesi amacıyla bu çalışmada bibliyometrik analiz kullanılacaktır. Çünkü bibliyometrik analiz gibi sistematik derleme çalışmaları ile oldukça kapsamlı ve daha şeffaf çalışmaların yürütülmesi mümkün olabilmektedir (Andrews, 2005). Ayrıca analiz sonucunda elde edilen haritalar aracılığı ile ilgilenilen konuyla ilgili herhangi bir yayının, yazarın ya da atıf yapılan yazarın diğer yayınlar ve yazarlarla bağlantıları ortaya çıkarılabilmektedir (Zupic & Čater, 2015).

Veri Toplama: Bu çalışmanın verileri uluslararası atıf dizinleri olan Web of Science, Scopus, Google Scholar, Microsoft Academic ve Dimensions (Moral-Muñoz vd., 2020) indeksleri üzerinden elde edilecektir. Bunun için de öncelikle konuyla ilgili araştırmalarda kullanılan anahtar kelimelerden hareketle yazılan tarama koduyla tarama yapılacaktır. Tarama kodu devreye sokulduktan sonra erişilen çalışmaların başlıkları ve özetleri incelenerek konuyla bağlantısı olmayan çalışmalar, bu çalışmanın kapsamı dışında tutulacaktır. Böylece, bibliyometrik analizin bir sınırlılığı olarak ilgisiz çalışmaların analize dahil edilmesinin önüne geçebilmektedir (Zupic ve Čater, 2015). Veri toplama aşamasında Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA) (Pham et al., 2021) diyagramı kullanılacaktır.

Veri Analizi: Araştırma kapsamında elde edilen veriler bibliyometrik analiz ve betimsel istatistikten yararlanılarak analiz edilecektir. Bu kapsamda matematik öğrenme güçlüğü konusunda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı,

en çok atıf alan 10 makale, alana katkı sağlayan yazarlar ve yayın sayıları, bu konu açısından etkin dergiler, ülkeler ile kurumlar bibliyometrik analiz teknikleri kullanılarak çözümlenecektir. Ayrıca anahtar kelime analizi, kaynak ortak atıf ağ analizi ve yazar ortak atıf ağ analizini belirlemek için iş birliği ağ analizinden yararlanılacaktır. İş birliği ağ çalışmalarında analitik araç olarak VOSviewer (Version 1.6.9) (Van Eck & Waltman, 2010) paket programı tercih edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmayla matematik öğrenme gücü konulu çalışmaların yayımlandıkları yıllara göre nasıl bir değişim gösterdikleri; matematik öğrenme gücü konulu çalışmalarda en etkili yazarlar, makaleler, dergiler, kurumlar ve ülkeler hangileri olduğu belirlenmiş olacaktır. Bununla birlikte matematik öğrenme gücü ile ilgili olarak ülkeler arası işbirliği, yazarlar arası işbirliği ve ortak kelime ağı açısından nasıl bir entelektüel, sosyal ve kavramsal yapı ortaya çıktığı belirlenmiş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: bibliyometrik analiz, diskalkuli, matematik eğitimi

Kaynakça

- Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 399-416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00303.x>
- Kelly, K. (2021). Diskalkuli ve matematikle ilişkili diğer güçlükler arasındaki benzerlik ve farklılıklar (Çev. F. Atmaca) İçinde Y. Mutlu ve S. Olkun (s. 23-40). *Diskalkuli olan öğrencilerin tanınması, değerlendirilmesi ve desteklenmesi*, Vizetek.
- May, Y. S., & Ahmad, N. A. (2020). A view on theories and models in the study of dyscalculia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(3), 128-137.
- Moral-Muñoz, J.A.; Herrera-Viedma, E.; Santisteban-Espejo, A., & Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El Prof. Inf.*, 29, 1–20.
- Mutlu, Y. (2020). Gelişimsel diskalkuli nedir? İçinde Y. Mutlu, S. Olkun, L. Akgün, M. H. Sarı (Ed.), *Diskalkuli matematik öğrenme gücü tanımları, özellikleri, yaygınlığı, nedenleri ve tanınması* (s. 1-10). Pegem Akademi.
- Pham, H. H., Vuong, Q. H., Luong, D. H., Nguyen, T. T., Dinh, V. H., & Ho, M. T. (2021). A bibliometric review of research on international student mobilities in Asia with Scopus dataset between 1984 and 2019. *Scientometrics*, 126, 5201-5224.
- Soares, N., Evans, T., & Patel, D. R. (2018). Specific learning disability in mathematics: A comprehensive review. *Translational Pediatrics*, 7(1), 48-62.
- Van Eck, N.J. & Waltman, L. (2010) Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.
- Zupic, I., & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. doi:10.1177/1094428114562629

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dijital Eğitim Platformuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Sümeýra Akkaya
İnönü Üniversitesi

Hande Tosik
İnönü Üniversitesi

Anıl Erkan
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin başarılarına etki eden etmenlerden biri de teknolojik araç gereçlerdir. Teknolojik araç ve gereçlerin eğitim- öğretim sürecinde derslerde aktif olarak kullanılması; aynı anda birçok uyararı harekete geçirme, kalıcılığı artırma, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi ve öğretiminin kalitesini artırma gibi birçok olumlu özelliğe sahiptir. Eğitim ortamlarını teknolojiye uygun ve uyumlu hale getirmenin yanında önemli olan bir diğer konu ise, bu teknolojiyi amacına uygun ve doğru şekilde kullanabilecek yeterliliğe sahip öğretmenlerin olmasıdır. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle alanlarında gerekli bilgilere sahip olmaları, teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve kendilerini bu süreçte geliştirmeleri gerekmektedir. Matematik, günlük yaşamda karşılaşılabildiğimiz problemleri çözebilmemizi, mantıklı düşünebilmemizi ve neden sonuç ilişkisi kurabilmemizi sağlar (Yenilmez, 2020). Matematiği en iyi şekilde anlayabilen, onu etkili bir biçimde kullanabilen bireyler olmadan, toplumsal olarak ilerlemenin sağlanabilmesi ve bu ilerlemenin önemli unsurlarından biri olan teknolojik gelişmelerin gerçekleşebilmesi mümkün görünmemektedir. Matematiğin hayatın her alanında bu kadar büyük bir öneme sahip olması nedeniyle matematik öğretiminin de etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Biber, 2019). Matematik öğretiminde amaç sadece matematiği bilen bireyler yetiştirmek değil, problem çözeabilen, bildiğini uygulayabilen, iletişim kurabilen, yeni matematiksel bilgiler üretebilen ve matematikle uğraşmaktan keyif alabilen bireyler yetiştirmektir (Olkun ve Toluk, 2003). Matematik eğitimi, insanların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir; fiziki ve sosyal çevrelerini tanımlarında, dünyayı anlamalarında, kişilere beceri, bilgi ve estetik duygular kazandırır (Baykul, 2021). Matematik öğretiminin etkin hale getirmede de teknoloji kullanımı oldukça önemlidir. Teknolojik araçlarla matematikteki şekiller görselleştirilebilmekte ve şekillere üç boyut kazandırılabilen, veri düzenlemesi yapılabilen, çözümleme ve hesap yapma olanağı sağlanabilmektedir. Matematik öğreniminde bireysel öğrenme hızı, yetenek, ilgi ve motivasyon gibi birçok faktör rol oynamakla birlikte matematik öğretiminin etkileyen en önemli faktörlerden biri de öğretmendir. Soyut bir yapıya sahip olan matematik dersinin öğretiminin gerçekleştirecek olan öğretmenlerin, derslerini hayatla ilişkilendirmesi, somutlaştırması, birçok duyuya hitap ederek çoklu ortamlarda ve dijital eğitim platformlarından faydalanarak matematik öğretiminin gerçekleştirmesi başarıyı da beraberinde getireceği düşünülmektedir. Günümüz eğitiminde öğretmenler gerekli karmaşık yeterlikleri edinebilmek için teknolojik araç-gereçlerin kullanımını konusunda kendilerini iyi bir şekilde yetiştirmek durumundadırlar. Matematik eğitimi alanı da var olan teknolojik kaynakların kullanılabilmesi için uygun bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. 2022 yılında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Her Yerde Matematik” anlayışıyla matematik seferberliği başlatılmıştır. Matematik seferberliği matematik atölyeleri, materyal geliştirme, öğretmen eğitimi, öğretmen eğitiminin dijital platformu gibi birçok konuyu kapsamaktadır (URL-1). Bu araştırmanın amacı matematik seferberliği kapsamında oluşturulan matematik dijital eğitim platformuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir (URL-2, URL-3).

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımı araştırılması gerektiği düşünülen problem durumunu doğal ortamında pek çok farklı yönden inceleyen, gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçlarını sıklıkla kullanan, insanların düşüncelerini, tutumlarını ve duygularını derinlemesine incelemeye fırsat sunan bir yöntemdir (Ekiz, 2007). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. “Durum çalışması güncel bir olguyu gerçek yaşam çevresi içerisinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı durumlarda kullanılan” bir araştırma desendir (Yin, 2009). Durum çalışmaları, nasıl ve niçin sorularını temel almakta ve bir olgu veya olayın derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması; durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Denzin ve Lincoln, 2008). Durum çalışması yaklaşımı ile desenlenen bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Elazığ İl Merkezi’nde görev yapan 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze yapılan görüşmelerle toplandıktan sonra, kod ve kategorilerin belirlenebilmesi için içerik analize tabi

tutulmuştur. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular matematik dijital eğitim platformunun kullanımına ilişkin soruları içermektedir. Güvenilir bir kodlama için araştırmacılar tarafından ayrı olacak şekilde kategoriler belirlendikten sonra çalışmalar birleştirilerek tutarsızlıklar giderilmiştir. Nitel verilerin analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik: Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik kat sayısı 0.84 bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın raporlaştırma süreci devam etmekte olup, sonuç, tartışma ve önerilere tam metinde yer verilecektir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dijital eğitim platformunu akıllı tahta bulunan sınıflar için verimli bulabileceği, matematik dijital eğitim platformuna daha çok sınıflarında kullanabilecekleri etkinlik yapıları ve öğrencilere izletebilecekleri animasyonlar gibi içeriklerin artırılması gerektiği gibi görüşlerle ilgili geçici sonuçların çıkabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik seferberliği, matematik öğretimi, matematik dijital eğitim platformu

Kaynakça

- Baykul. Y. (2021). *İlkokulda matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Biber, A. Ç. (2019). Matematik ve öğretimi. A. Kaçar (Ed.). *İlkokulda matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. California: Sage Publication.
- Ekiz, D. (Ed.). (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Lisans Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded source book*. California: Sage Publications
- Olkun, S. & Toluk, Z. (2013). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- URL-1. <https://www.meb.gov.tr/matematik-seferberligi-basladi/haber/26241/tr>
- URL-2. <http://ogm.meb.gov.tr/www/matematik-seferberligi-calismalari-kapsaminda-hazirlanan-matematik-dijital-egitim-platformu-hizmete-acildi/icerik/1592>
- URL-3. <https://matematik.eba.gov.tr/icerik/matematik-dijital-egitim-platformu-764>
- Yenilmez, K. (2020). Matematiğin tanımı ve doğası. A. Kaçar (Ed.). *İlkokulda temel matematik*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Drama Yöntemi Nedir? Matematik Öğretiminde Yeri ve Uygulamaları

Selin Gürhan

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Aysu İnceöz

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

İlayda Özdemir

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Meltem Kızıltepe

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Nesrin Özsoy Bür

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Yaratıcı drama yönteminin matematik öğretimindeki yeri ve uygulanabilirliği nedir? Matematik, öğrenciler arasında sıkıcı, soyut, sevilmeyen bir derstir. Matematiğin yüzünü güldürmek için matematik eğitiminde kullanacağımız aktif yöntemler den birisi yaratıcı drama yöntemidir.

Dramayı tanımlarken drama nedir? Ne değildir? diye başlamak uygun olur. Drama tiyatro değildir; oyun, oyunculuk değildir. Drama çalışmalarında; tiyatro tekniklerinden yararlanır, tiyatro biçimlerini kullanır; özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki “oyun” kavramı bulunur. Kısaca oyunsu bir süreçtir (Öztürk, 2007).

Yaratıcı drama bir grup çalışmasıdır. Grup içi etkileşim, canlandırma, sorgulama, değerlendirme sürecidir.

Matematik aşamalı ilişkisi kuvvetli olan bir derstir. Bir konu öğrenilmeden diğeri öğretilemez. Bu nedenle temel kavram ve işlem bilgilerinin en iyi şekilde verilmesi ve öğrenilenlerin kalıcı olması gerekir (Özsoy, 2010). Bu tür öğrenmenin en iyi yolu, yaparak yaşayarak öğrenmedir. Yaratıcı drama yöntemi bunu sağlar. Matematik eğitiminde yaratıcı drama beş duyuya hitabedecek, öğrenci yaparak yaşayarak, eğlenerek öğrenecek ve öğrenilen kalıcı olacaktır. İşittiklerimizin %20’sini, gördüklerimizin %40’ını, gördüklerimizin ve işittiklerimizin %60’ını, yaptıklarımızın %80’ini hatırlarız. Çin atasözündeki gibi: görürüm, unuturum, işitirim hatırlarım, yaparım öğrenirim.

Bu çalışmada yaratıcı dramanın öğeleri, aşamaları, kullanılan teknikleri sunulacak; matematik öğretiminde kullanımı, yararları ve ilköğretim, orta öğretim, yükseköğretim seviyede uygulamaları verilecektir.

627

Yöntem

Bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada amacımız yaratıcı dramayı merak eden, matematik eğitiminde kullanmak isteyen öğrenci ve öğretmenlere, eğitimcilere yaratıcı dramayı tanıtmak ve uygulama örnekleri vermektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaratıcı drama yöntemiyle öğretimin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, yaratıcı drama, aktif öğrenme

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2001). Niçin Yaratıcı Drama? *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Mayıs 57, 13-16.
- Adıgüzel, H. Ö. (2007). Drama ve öğrenme ortamları. A. Öztürk, (Ed.), *İlköğretimde drama içinde* (33-47). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Akhan, N. E., & Karamık, G. A. (2019). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarının yaratıcı drama ile sağlanması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 141-152.
- Akyazı, N., & Kaplan, A. (2018). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine drama yöntemiyle tam sayılarla toplama işleminin öğretim sürecinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 259-294.
- Cengiz, F. B., Şimşek, P. Ö., & Adıgüzel, Ö. (2020). Drama süreçlerinde uyum-ayna çalışmaları örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(2), 275-304.

- Çilengir Gültekin, S. (2019). Okul öncesinde eğitimde drama temelli erken STEM programının bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Durmaz, B. (2022). Matematik eğitimi ve drama: sistematik derleme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(2),163-190.
- İncebacak, B. B.(2022). Pandemi döneminde çevrimiçi yaratıcı drama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-46.
- Heathcote, D. & Phyl, H. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. Theory Into practice. *Educating Through Drama*. XXIV (3).
- Nesin, A. (2001). *Matematik ve sonsuz*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınlar.
- Okvuran, A. (2008). Drama atölyesi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, Haziran 2008, 20-33.
- Özsoy, N. (2003a). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi FBE Dergisi*, 5(2), 112- 124, Balıkesir.
- Özsoy, N. (2003b). Yaratıcı dramanın matematik öğretiminde bir yöntem olarak kullanılması, *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Temmuz-Ağustos 2003 (28), 23-27.
- Özsoy, N. (2017). STEM ve yaratıcı drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 633-644.
- Özsoy, N., & Özyer, S. (2018). Creative drama and example of activity plan in stem. *European Journal of Education Studies*.
- Özsoy, N., Kopar, T. N., & Onay, N. (2022, August). Yaratıcı dramanın matematiğe yönelik öz-yeterlik algısına etkisi. In Conference book (p. 25).
- Öztürk, A. (2007). Dramada teknikler. A. Öztürk (Ed.), *İlköğretimde drama içinde* (126-141). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Yıldız, E. (2020). *Yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmak: Matematik öğretiminde öğretmen görüşleri*. ISO-690.

Ebeveynlerin Erken Çocuk Döneminde Fiziksel Cezaya Yönelik Algıları ve Aile İçi Uygulamaları

Büşra Vural Şenel
Harran Üniversitesi

Mustafa Yaşar
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde ev içinde çocuğa yönelik fiziksel ceza olgusunu ebeveynlerin bakış açısından anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amerikan Pediatri Derneği (AAP,1998), ebeveynler tarafından çocuklara uygulanan fiziksel cezanın fiziksel acı niyeti içerdiğini, bu ceza türünün şaplak atma, cimcikleme gibi daha az şiddetli eylemlerden dövme ve yakma gibi kötü niyetli uygulamalara kadar uzandığını bildirmektedir. Erken çocuklukta fiziksel ceza ile aile şiddetine maruz kalmanın gelişimsel zorluklar, sorunlu davranışlar ve yaşam boyunca uzanan çeşitli fiziksel, sosyal ve zihinsel sağlık problemleri ile ilişkili olduğu bilinmektedir (UNICEF, 2015). Fiziksel şiddete çocukların yetiştirilmesinde birincil sorumluluğu taşıyan ebeveynler tarafından, güvende olması beklenen ev ortamında başvurulması (Akmatov, 2011, UNICEF, 2011) bu problemi daha büyük hale getirmektedir. Fiziksel ceza kullanımının önüne geçilmesinin önünde bariyer oluşturan nedenlerin arasında fiziksel cezanın bir disiplin yöntemi olarak algılanması yer almaktadır. Ebeveynler tarafından çocuğun iyiliği için başvurulması ise önüne geçmede büyük bir zorluk oluşturmakta (Asawa vd., 2008) ve problemi kültürel bağlamda incelenmesi gereken karmaşık bir hale dönüştürmektedir.

Ebeveynlerin benimsedikleri disiplin yöntemleri içinde bulundukları toplumun değerleri ve kültürel motifleri ile ilişki içindedir. Bir başka deyişle, ebeveynler çocuk yetiştirme süreçlerinde, içinde bulundukları sosyal grubun üyeleriyle paylaştıkları, çocukluk deneyimleri sayesinde şekillendirdikleri çocuk yetiştirme uygulamalarını benimsemeye meyillidir (Quinn, 2005). Bu nedenle, fiziksel cezanın dinamiklerini anlamada, çocuğun veya ebeveynin/öğretmenin özellikleri gibi bireysel nedenlerle birlikte, toplumsal tetikleyicileri anlamak oldukça önemlidir (Stith vd., 2009; Straus, 2010). Fiziksel cezanın yaygın olarak kabul edildiği ortamlarda, bireyin arzu edilen gelişimi için fiziksel ceza gerekli edilmektedir. Bunun nedeni, toplumsal düzeyde şiddeti onaylayan kültürel normların, evlerde fiziksel cezanın gerekliliği ve etkinliğine ilişkin kültürel inançların, fiziksel cezanın uygulanmasına zemin hazırlama potansiyelidir. Bu durumda toplumun yapısı, bir ebeveynin çocuğun yanlış davranışını düzeltmek ya da ona öğretmek için ebeveynin çocuğa vurmasına ortam hazırlamış olur (Straus, 2010).

Dünya genelinde belirgin, bilinen buna rağmen az araştırılan bir konu olan çocuğa yönelik aile içinde fiziksel ceza olgusu (WHO, 2006), ülkemizde post-pozitivist bakış ile yürütülen, çocuğa yönelik ihmal ve istismara yönelik çalışmalarda ele alınmıştır. Bu alanda çalışan araştırmacıların çeşitli araçlar/ölçeklere (Runyan vd., 2009; Stowman ve Donohue, 2005) başvurduğu ve sağlık bilimleri alanındaki uzmanlar tarafından tarama araştırmaları ile ele alındığı görülmektedir (Biçer vd., 2017; Orhon vd., 2006). Bu çalışma ile Türkiye genelinde, yapılan araştırmalara küçük çocuklara yönelik yürütülen çalışmalara yorumlamacı paradigmanın bakışı ile katkı sunmak, fiziksel cezanın anlaşılmasında kültürel unsurlardan beslenen ebeveyn algılarına ilişkin derinlemesine anlayış geliştirmek, geleneksel unsurların belirgin olduğu bu toplumda bağlamın ve çocuk yetiştirme deneyimlerinin daha eksiksiz bir resmini elde etmek mümkün olacaktır.

Çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde aile içinde gerçekleşen fiziksel ceza eylemine ilişkin ebeveyn algılarının ve aile içi uygulamaların incelenmesidir. Bu araştırma kapsamında, Şanlıurfa'nın kentsel bölgesinde küçük çocuğu olan ebeveynler arasında fiziksel cezanın ne anlama geldiği, fiziksel ceza deneyimleri ile fiziksel cezaya ilişkin geleneksel unsurlar incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji yaklaşımı, günlük deneyimlerin altındaki derin anlama ulaşarak, derinlemesine anlayış kazanmak amacıyla (Patton, 2014) benimsenmiştir.

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcıları Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesinde yaşayan, 0-6 yaşları arasında çocuğu olan ve en az biri Türkçe'yi akıcı konuşan 11 anne – baba çiftinden oluşmaktadır. Araştırmacı, iş ortamında tanıdığı ve araştırmanın gerçekleştiği Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesinde ikamet eden dört kişinin yardımı ile 11 aileye kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan anneler 23 ile 40 yaş arasında, babalar ise 28 ile 48 yaş arasında bulunmaktadır. 11 anneden beşi okuma yazma bilmemektedir. Çalışan tek anne de bu gruba dâhildir. Babalar en az ilkokul mezunudur, lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlayan birer baba bulunmaktadır. Kürt ve Arap etnik kökenine sahip ebeveynlerin tamamı kendi etnik kökeninden bireylerle ve büyük bir kısmı da akrabaları ile evlenmiştir. Çalışmaya katılan aileler üç ile 10 arasında bireyden oluşmaktadır. Orta yaşlardaki ebeveynler, 4 ve üzerinde çocuk sahibiyken, genç (30 yaş altı) ebeveynlerin çocuk sayısı daha azdır.

Çalışmanın Bağlamı: Bu çalışma, Şanlıurfa'nın en yoğun nüfusunu içinde barındıran ve merkez ilçelerinden biri olan Eyyübiye'de gerçekleştirilmiştir. Şanlıurfa TÜİK verilerine, 2020 yılında ortalama evlilik yaşının en düşük olduğu, en fazla akraba evliliğinin yapıldığı, doğurganlık hızının en yüksek olduğu il olarak yansımıştır. Merkez ilçeler arasında ortalama en düşük gelire sahip aileler (Kaya ve Yıldırım, 2021) ve okuma yazma bilmeyen aileler (Kahraman, 2015) Eyyübiye ilçesinde ikamet etmektedir. Bu ilçede konuşulan diller Arapça, Kürtçe ve Türkçedir. Ebeveynler ev ortamında yerel dillerini konuşmaktadır. Eyyübiye ilçesinde toplumsal yaşamda din olgusu baskın şekilde gözlemlenmektedir.

Veri Toplama Süreci: Bu çalışma için öncelikle Harran Üniversitesi etik kurulundan onay kararı alınmıştır. Araştırmanın verileri 2021 yılı Kasım-Aralık aylarında ev ziyaretleri ile yüz yüze görüşmeler şeklinde toplanmıştır. Ev ziyaretleri ortalama 90 dakika, görüşme kayıtları ise ortalama 20 dakika sürmüştür. Ev ziyaretleri ile ulaşılan 220 dakikalık görüşme verileri transkript edilmiş, bu sayede 102 sayfalık yazı formatında ham veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi: Veri analizi süreci altı aşamada gerçekleştirilmiştir (Braun ve Clarke, 2006). İlk aşamada, araştırmacı transkriptleri tekrarlı şekilde okuyarak, ilk fikirleri not almıştır. Araştırmacı verilere aşına olduktan sonra, ikinci aşamada, sonra çok sayıda, dilin özelliklerinden ve bağlamdan uzaklaşmayan kodlar üretilmiştir. Analizin üçüncü aşamasında, listelenen kodlar kapsayıcı kategori ve temalar oluşturmak için birleştirilmiş/ ayrılmıştır. Sonraki aşamada, temalar gözden geçirilmiş ve kod, alt kategori, kategori ve temalardan oluşan bir ağ oluşturulmuştur. Beşinci aşamada oluşturulan ağdaki temalar ve kategoriler tanımlanmıştır. Son olarak, katılımcı yanıtlarının kanıt olarak sunulduğu bir analiz raporu hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları üç tema altında toplanmıştır. İlk tema, ebeveynlerin fiziksel cezaya yükledikleri anlamlardır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin fiziksel cezaya yönelik algıları itibarı koruma ve terbiye verme kategorileri ile ele alınmıştır. İtibarı koruma için fiziksel şiddete başvurulması Foucault'nun (1980) iktidar tanımındaki fiziksel güç kullanımının aslında iktidarın yokluğunu göstermesi ilkesine paralel görülmektedir. İkinci olarak, ebeveynlerin fiziksel cezaya ilişkin deneyimleri, onların fiziksel ceza tercihleri ve sosyodemografik unsurlar çerçevesinde ele alınmıştır. Babalar annelere göre daha fazla fiziksel ceza uygulaması bildirmiştir. Ekonomik zorluk yaşayan çocuklu aileler içinde deneyimlenen fiziksel cezanın, yaşı 5-12 arasında olan erkek çocukları daha fazla tehdit ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel cezanın orta ve düşük gelirli ülkelerde çocukların maruz kaldığı en yaygın şiddet biçimlerinden biri olduğu bilinmektedir (Akmatov, 2011). Son olarak geleneksel unsurlar temasında öne çıkan unsurlar; ebeveyne saygı, ataerkil yapı, ebeveynleşme, din olgusu ve kuşaklararası aktarımdır. Bu çalışmada toplumda annelerin de katkısı ile güçlenen ataerkil yapının, babaların güç ispatına dayalı fiziksel ceza uygulamalarının temelini oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynleşen kız çocuklar, omuzlarına yüklenen sorumlulukları yerine getirmediğinde fiziksel ceza ile karşı karşıya gelmektedir, erkek çocuklar ise fiziksel cezanın uygulayıcısı konumundadır. Dini öğretilerin, fiziksel ceza uygulamalarını azaltmaya, nesiller arası aktarımın ise, çocukların fiziksel olarak zarar görmemesi için fiziksel cezanın miktarı ve yöntemine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, istismar, kötü muamele, fiziksel şiddet, dayak

Kaynakça

- Akmatov, M. K. (2011). Child abuse in 28 developing and transitional countries: Results from the Multiple Indicator Cluster Surveys. *International Journal of Epidemiology*, 40(1), 219-227.
- American Academy of Pediatrics. (1998). Committee on psychosocial aspects on child and family health: Guidance for effective discipline. *Pediatrics*, 101, 723-728.
- Asawa, L. E., Hansen, D. J., & Flood, M. F. (2008). Early childhood intervention programs: Opportunities and challenges for preventing child maltreatment. *Education and Treatment of Children*, 73-110.
- Biçer, B. K., Özcebe, H., Köse, E., Köse, O., & Ünlü, H. (2017). Türkiye'de ailelerin fiziksel ceza uygulamalarına bakışı: Karşılaştırmalı inceleme. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 11(2), 90-97.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*, C. Gordon (ed.). Pantheon Books.
- Quinn, N. (2005). Universals of childrearing, *Anthropological Theory*, 5(4), 477-51
- Kahraman, S. D. (2015). Anne ve babanın gözü ile Şanlıurfa merkez aile profili. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-8.
- Kaya, L., & Yıldırım, O. (2021). Şanlıurfa il merkezinde gelir dağılımının ve sosyolojik yapının gıda tüketim harcamalarına etkisi. *Econharran*, 5(7), 118-141.
- Orhon, F. S., Ulukol, B., Bingoler, B., & Gulnar, S. B. (2006). Attitudes of Turkish parents, pediatric residents, and medical students toward child disciplinary practices. *Child Abuse & Neglect*, 30(10), 1081-1092.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (Translation Editors: M. Bütün-SB Demir) Pegem Yayıncılık.
- Runyan, D. K., Dunne, M. P., Zolotor, A. J., Madrid, B., Jain, D., & Gerbaka, B. (2009). The development and piloting of the ISPCAN Child Abuse Screening Tool Parent version (ICAST-P). *Child Abuse Neglect*, 33(11), 826-32.
- Stith, S. M., Liu, T., Davies, L. C., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J. M., ... & Dees, J. E. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 13-29.
- Straus, M. A. (2010). Prevalence societal causes, and trends in corporate punishment by parents in world perspective. *Law and Contemporary Problems*, 73.
- Stowman, S. A. & Donohue, B. (2005). Assessing child neglect: A review of standardized measures. *Aggress Violent Behav.* 10(4), 491-512.
- United Nations International Children's Emergency Found. (2011). Annual Report.
- United Nations International Children's Emergency Found. (2015). Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children. *eSocialSciences*.
- World Health Organization (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*.

Temel Eğitim Dönemi Öğrenci Velilerinin Ebeveyn Çocuk İlişkilerinin Ebeveynlerin Bilişsel Esneklik ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nuriye Doğan

MEB

Problem Durumu

Bilişsel esneklik kavramı; değişen durumlara uyum yapabilmek adına, mevcut düşünceden farklı bir düşünme biçimine ya da karşılaştığı problem durumlarına farklı çözümler geliştirebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle olağan ve bilindik şemaların etkisinde kalmadan, esnek düşünme biçimlerine sahip olma yaklaşımı olarak öne çıkan bu kavram, iletişim biçimlerinden sorun çözme becerileri ve duygu yönetimine kadar birçok yaşamsal özelliği etkileyebilmektedir. Hali hazırda karşılaşılan durumlarla başa çıkabilmek, bazen var olan bilginin aktif olarak harekete geçirilmesini gerektirdiği gibi, bazen de yeni durumlara dair yeni anlayış biçimlerini benimseyebilmeyi ve düşünce esnetmeyi başarabilmeyi de içermektedir.

Duygu; uyarıcıların etkisi ile ya da sembollerin uyarması ile herhangi bir nesne ya da duruma verilen bilişsel ya da tepkisel eylemler olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle duygular, insanların diğer insanlarla olan etkileşiminde harekete geçirici yol gösterici bir rol oynarlar. Aynı zamanda duygular insanların o anlık ihtiyaçlarının da bir göstergesidir. Duygu düzenleme ise; bir uyarandan veya ortamdan kaçma, ona yaklaşma ya da dikkati bir faktöre yöneltme, yöneltmeme gibi süreçleri içeren ve duyguların düzeyini, ne kadar süreceğini ve nasıl açığa çıkarılacağını içeren bir kavramdır.

Özellikle temel eğitim dönemindeki ebeveyn çocuk ilişkisinin niteliği akademik başarıdan çeşitli gelişim özelliklerine kadar birçok alanda insan yaşamını etkilemektedir. Bu yönüyle ebeveynlerin çağdaş yaşam becerilerinden olan bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerine sahip olma düzeyleri ile olumlu olumsuz ebeveyn çocuk ilişkileri arasındaki ilişkilerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma temel eğitim dönemindeki öğrenci velilerinin ebeveyn çocuk ilişkileri ile ebeveynlerin bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaçla aşağıda araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

- 1) Temel Eğitim Dönemi Öğrenci Velilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Göstermekte midir?
- 2) Temel Eğitim Dönemi Öğrenci Velilerinin Duygu Düzenleme Güçlüğü Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Göstermekte midir?
- 3) Temel Eğitim Dönemi Öğrenci Velilerinin Ebeveyn Çocuk İlişkisi Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Göstermekte midir?
- 4) Temel Eğitim Dönemi Öğrenci Velilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Ebeveyn Çocuk İlişkileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma temel eğitim dönemindeki öğrenci velilerinin ebeveyn çocuk ilişkileri ile ebeveynlerin bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada betimsel analiz ve ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen sosyodemografik bilgi formu, Yiğit ve Güzey (2017) tarafından uyarlanan Duygu Düzenleme Ölçeği, Gülüm ve Dağ (2012) tarafından uyarlanan Bilişsel Esneklik Envanteri kullanılacaktır. Araştırma evrenini İstanbul ili Kartal ilçesinde ikamet eden okulöncesi eğitim ve ilkökula devam eden çocuğu olan öğrenci velileri oluşturmaktadır. Bu öğrenci velilerinin arasından seçilecek uygun örneklem grubundan, kitle iletişim araçları üzerinden veri toplanacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler spss paket programından yararlanılarak analiz edilecektir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz, bağımsız grup T testi, Anova ve ilişkisel analiz yöntemleri kullanılacaktır. Araştırma kapsamında katılımcı özelliklerine dair frekans analizi, demografik değişkenlere göre ölçek ortalama puanları elde edilerek hem demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları hem de ebeveynlerin duygu düzenleme güçlüğü ve bilişsel esneklik düzeyleri ile olumlu olumsuz ebeveyn çocuk ilişkileri arasındaki ilişki analiz edilerek yorumlanıp raporlanacaktır.

Betimsel Analiz ile Örneklem Grubunun Demografik Değişken Özellikleri Belirlenecektir. T Testi ve Anova Analizi ile Demografik Değişkenlerle Ölçek Puanları Arasında Anlamlı Farklılaşmalar Olup Olmadığı Tespit Edilecektir. Korelasyon Analizi ile Bilişsel Esneklik Düzeyi Ölçeği Toplam Puanları, Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanları ve Olumlu Olumsuz Ebeveyn Alt Ölçek Puanları Arasında Hangi Yönde ve Hangi Düzeyde Bir İlişki Olduğu İncelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Temel Eğitim Dönemi Öğrenci Velilerinde Bilişsel Esneklik Düzeyi ile Olumlu Ebeveyn Çocuk İlişkisi Arasında Pozitif Yönlü Korelasyon, Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Olumsuz Ebeveyn Çocuk İlişkisi Arasında Pozitif Yönlü Bir Korelasyon Beklenmektedir. Öğrenci Velilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyi ile Olumsuz Ebeveyn Çocuk İlişkileri Arasında Olumsuz Yönde Bir İlişki Beklenmektedir. Öğrenci Velilerinin Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Olumlu Ebeveyn Çocuk İlişkileri Arasında Olumsuz yönde Bir İlişki Beklenmektedir. Öğrenci Velilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılaşmalar Göstermesi Beklenmektedir. Öğrenci Velilerinin Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Bazı Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılaşmalar Göstermesi Beklenmektedir. Olumlu ve Olumsuz Ebeveyn Çocuk İlişkilerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılaşmalar Göstermesi Beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme, bilişsel esneklik, temel eğitim, ebeveyn çocuk ilişkileri

Kaynakça

- ASICI, E. & İKİZ, A. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35).
- ARİ, E.A & SOYSAL, G.C. (2020). *Duygu düzenleme* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- BEKÇİ, B. (2020). *Duygu düzenleme* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- GÜLÜM, İ. V. & DAĞ, İ. (2012) Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlaması, geçerliliği ve güvenilirliği, 13:216-223
- KAYA, E.A. (2018). *Öz-yeterlik, motivasyon ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiler ve değişkenler arasındaki farklılıkların incelenmesi: Yükseköğretimde bir uygulama* (1.Baskı).Ankara: Gazi Yayıncılık
- ONAT, O., & OTAR, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(123)
- ŞAHİN, C., TUĞRUL V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT* 4 (3). (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V [DSM V], 2014).
- TOPCU BİLİR, Z. ve SÖP, A. (2021, Temmuz). Pandemi döneminde ebeveyn-çocuk ilişkileri ve çocuklarda davranış problemleri. VIII. EJER Congress sunulan bildiri, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- TURAN, N., DURGUN, H., KAYA, H.,ERTAŞ,G., & KUVAN, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki, *Jaren* 5(1).
- AYTAÇ, A., ÇEN, S.,YÜCEOL, G. P.(2018). Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(3), 209-221.
- KARACAOĞLU, D. (2019). Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KARASAR, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.14.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları:49.
- KAYA, B. (2020). Pandeminin ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 123-124.

Post-earthquake Experiences of School Staff: A Needs Assessment

Özgür Erdur Baker
METU

Fatma Zehra Ünlü Kaynakçı
TED University

Nilüfer Koçtürk
Hacettepe University

Begüm Serim Yıldız
TED University

Hasan Sarıcı
TED University

Gözde Şensoy
TED University

Problem

Children and adolescents who have limited coping skills are considered to be one of the vulnerable groups in case of potentially traumatic experiences because of their need to be cared (Silverman & LaGreca, 2002). Traumas experienced during childhood and adolescence periods not only interfere with the current developmental period, but also increase the risk of depression and PTSD in adulthood if necessary interventions are not made (Dunn et al., 2017). Earthquakes may result in negative mental health outcomes in both individual and society levels because of the interaction between the units in micro and macro systems. From the ecological system perspective (Bronfenbrenner, 1979), lack of effective interventions in post-earthquake period for children and adolescents would not only affect them and their families individually, but also affects school climate negatively (McConnico et al., 2016).

Since children have limited cognitive capacities to make sense of their experiences, they respond to these adversities by modeling the adults' reactions (Masten & Narayan, 2012). Thus, school staff, as being one of the units in the microsystem have a great role on supporting them after an earthquake experiences. It is necessary to empower school staff including teachers, administrators and school counselors in order to be able to recognize the effects of earthquake experiences on children and adolescents, to reduce the loss of functionality in biopsychosocial areas that it may cause, and to develop appropriate and holistic psychosocial support options for the problem.

Trauma sensitive school model, which relates to "in which all students feel safe, welcomed, and supported and where addressing trauma's impact on learning on a schoolwide basis is at the center of its educational mission" (Cole et al., 2013; p.17), become prominent to increase the resilience of schools across earthquakes. However, it is suggested that research studies be conducted regarding trauma sensitive school in different cultures. Furthermore, in Turkey, psychological services for individuals having post-earthquake psychopathology are provided specifically for the immediate after process of earthquakes. However, studies are needed to systematize mid-term intervention services. In particular, when the current situation in Turkey is evaluated in terms of schools, it is clear that there is a need for an evidence-based and holistic school-based psychosocial support model developed for children and adolescents suffering from negative earthquake experiences. Therefore, there is a need to develop psychosocial support programs based on the socio-cultural needs of our country, which can be applied in cases where psychological first aid is insufficient. Thus the present study is a preliminary need-assessment study to develop a a trauma-sensitive school model to increase the resilience of schools across earthquakes.

Method

This need-assessment study adopted a qualitative approach for an in-depth understanding of earthquake experiences in school. The participants of the present study consisted of teachers/school administrators and school counselors residing in the earthquake zone and are determined by snowball sampling (Patton, 2014). Two online focus group discussions were held with the purpose of understanding participants' experiences with students after an earthquake. The discussions aimed to understand what features a trauma-sensitive school should possess according to participants through questions about the symptoms observed on students in the mid-terms phase after the earthquake, characteristics of resilient and vulnerable students, and needs of oneself as a helper. The first focus group interview consisted of three school administrators and four teachers (5 female and 2 male), while the second group consisted of school counselors (5 female and 3 male). The group discussions were video-recorded with the knowledge and consent of participants to prevent data loss. The recorded material was later listened to and transcribed verbatim by researchers. Two coders independently analyzed both verbatim transcripts using MAXQDA 2022 through qualitative content analysis (Schreier, 2012). Coders determined significant sentences/paragraphs as codes (Corbin & Strauss, 2008) and then came together to discuss their blind codes. They decided on the final results by discussing the commonalities and differences in their analysis.

Expected Results/Outcomes

The analysis yielded four different categories: (a) the participants' observations of students' challenges after an earthquake and (b) the parents' concerns/needs after the earthquake, (c) their struggles after the earthquake and the crisis intervention strategies they followed during those times, and lastly (d) the participants' opinions on trauma-sensitive school's necessary components. In summary, the results emphasized the following characteristics of a trauma-sensitive school model to respond to earthquakes: procedure of loss and grieving, inclusiveness, supporting resilience, emotion-regulation skills, awareness of crises and crises management skills, self-care practices (spirituality, helping other people, meaning-making, hobbies, etc.), school-parent relationship, and supporting schools with financial resources.

Keywords: need assessment, earthquake, trauma-sensitive school

References

- Bullock, J., Haddow, G., & Coppola, D. P. (2011). *Introduction to homeland security: Principles of all-hazards risk management*. Butterworth-Heinemann.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. In *Basics of qualitative research* (3rd ed.): Techniques and procedures for developing grounded theory (pp. 65-86). SAGE Publications.
- Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M., & Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn II: Creating and advocating for trauma-sensitive schools*. Massachusetts Advocates for Children, Trauma and Learning Policy Initiative.
- Kar, N. (2009). Psychological impact of disasters on children: a review of assessment and interventions. *World Journal of Pediatrics*, 5(1), 5-11.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and the resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage publications.
- Silverman, W. K., & La Greca, A. M. (2002). Children experiencing disasters: Definitions, reactions, and predictors of outcomes. In A. M. La Greca, W. K. Silverman, E. M. Vernberg, & M. C. Roberts (Eds.), *Helping children cope with disasters and terrorism* (pp. 11-33). American Psychological Association.

Temel Eğitim Dönemi Öğrenci Velilerinin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Düzeyi ile Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Harun Tüysüz

MEB

Problem Durumu

Son zamanlarda ülkemizde ve dünyada yaşanan hızlı toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler kişisel yaşamdan iş yaşamına kadar birçok alanda insan hayatını çeşitli açılardan etkilemiştir. Özellikle teknolojik alanda yaşanan hızlı değişimlerin insanlar arası toplumsal ilişkilerden, eğitim ortamlarına ve ebeveyn çocuk ilişkilerine kadar birçok alanda farklılaşmalara yol açtığı gözlemlenmektedir. Yaşanan bu hızlı değişimin geleneksel ebeveynlik rolleri üzerinde çeşitlilik yaratması kaçınılmazdır. Dijital teknolojilerdeki ilerlemeler toplumsal hayatı doğrudan etkilediği için ebeveyn çocuk ilişkilerinin de bu etkilerden bağımsız olması düşünülemez.

Dijital araçların son dönemlerde eğlence, sosyalleşme ve eğitim gibi birçok alanda kullanım alanına sahip olması kolaylaştırıcı bir gelişme olmasının yanında taşıdığı riskler açısından da önemli bir konu durumuna gelmektedir. Özellikle temel eğitim dönemindeki çocukların çeşitli açılardan gelişiminde anne baba tutumlarının ve aile içi tutum ve yaşantıların çok etkili olduğu bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında dijital ebeveynlik gibi değişen ebeveyn rollerinin incelenmesi önemlidir. Dijital ebeveyn; dijital çağın gereksinimlerine göre hareket eden, temel düzeyde dijital araçlara hâkim, ucsuz bucaksız bir ortam olan dijital ortamlardaki olanakların farkında olan ve çocuğunu bu ortamlardaki risklere karşı koruyabilen, kişi haklarına gerçek hayatta saygı duyulması gerektiği gibi sanal ortamda da aynı şekilde davranılması gerektiğini çocuğuna aşılayan ve teknolojik gelişmelere kendini kapatmayan birey olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda temel eğitim dönemindeki ebeveynlerin dijital farkındalık ve öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesinin özellikle çocuk gelişimine etkisi açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma temel eğitim dönemindeki öğrenci velilerinin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Temel eğitim dönemindeki öğrenci velilerinde dijital ebeveynlik farkındalığı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşmalar göstermekte midir?
2. Temel eğitim dönemindeki öğrenci velilerinde dijital ebeveynlik öz-yeterliliği demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşmalar göstermekte midir?
3. Temel eğitim dönemindeki öğrenci velilerinde dijital ebeveynlik farkındalığı hangi düzeydedir?
4. Temel eğitim dönemindeki öğrenci velilerinde dijital ebeveynlik öz-yeterliliği hangi düzeydedir?
5. Temel eğitim dönemi öğrenci velilerinde dijital ebeveynlik farkındalığı ile dijital ebeveynliğe dair Öz - yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma temel eğitim dönemindeki öğrenci velilerinin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada betimsel analiz ve ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo demografik bilgi formu, Manap (2020) tarafından geliştirilen 4 alt boyut ve toplam 16 maddeden oluşan dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği ve Yaman (2018) tarafından geliştirilen 3 alt boyut ve toplam 38 maddeden oluşan dijital ebeveynlik öz-yeterlik ölçeği kullanılacaktır. Araştırma evrenini İstanbul ili Kartal ilçesinde ikamet eden okulöncesi eğitim ve ilkökula devam eden çocuğu olan öğrenci velileri oluşturmaktadır. Bu öğrenci velilerin arasında seçilecek uygun örneklem grubundan kitle iletişim araçları üzerinden veri toplanacaktır. Araştırmada elde edilen veriler spss paket programından yararlanılarak analiz edilecektir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz, bağımsız grup T testi, Anova ve ilişkisel analiz yöntemleri kullanılacaktır. Araştırma kapsamında katılımcı özelliklerine dair frekans analizi, demografik değişkenlere göre ölçek ortalama puanları elde edilerek hem demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları hem de dijital ebeveynlik farkındalığı ile öz-yeterliliği arasındaki ilişki analiz edilerek yorumlanıp raporlanacaktır. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği ve dijital ebeveynlik öz-yeterlilik ölçeği toplam puanları elde edilerek her iki değişken açısından örneklem grubunun mevcut durum tespit edilecek ve yorumlanacaktır. Dijital ebeveynlik farkındalığı ve dijital ebeveynlik öz-yeterliliğinin

velilerin demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı T testi ve Anova ile analiz edilip yorumlanacaktır. Dijital ebeveynlik farkındalığı ile dijital ebeveynlik öz-yeterliliği arasında hangi yönde ve hangi düzeyde bir ilişki olduğu korelasyon analizi ile belirlenip yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Temel eğitim dönemindeki öğrenci velilerinin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla tasarlanmış bu araştırmada alan gözlemlerinden hareketle şu olası sonuçlar beklenmektedir. Özellikle pandemi döneminin etkisi ile öğrenci velilerinin son yıllarda eğitsel amaçlı dijital süreçlere ilgi göstermeye başlamasının etkisi ile dijital ebeveynlik farkındalığının yüksek çıkması beklenmektedir. Dijital araçlarının kullanımının eğitimden, sosyalleşmeye ve eğlenceye kadar birçok sosyoekonomik düzeyi farklı olan birçok kesimde benimsenmesinin bu alana ilişkin farkındalığı arttırdığı düşünülmektedir. Yine aynı gerekçe ile dijital ebeveynlik farkındalığı ile çeşitli demografik özellikler arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın diğer bir değişkeni olan dijital öz yeterlilik puanlarını ise yeni gelişen bir kavram, durum olması nedeniyle düşük düzeyde olması beklenmektedir. Özellikle dijital araçların kullanımı ve bu kullanımı bir ebeveynlik becerisi haline getirip benimseme davranışlarının yeni yeni keşfedilmesinin bunun en temel nedeni olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda dijital ebeveynlik farkındalığı ile dijital ebeveynlik öz yeterliliği arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin ortaya çıkması beklenmektedir. Bu alanda ebeveyn farkındalığı arttıkça ebeveyn öz yeterliliğinin de artma eğiliminde olması düşünülmektedir.

anahtar kelimeler: dijital ebeveynlik, Temel Eğitim, Farkındalık, Öz-yeterlilik

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Manap,A., & Durmuş,E. (2020). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2),978-993.
- Durmuş, R. (2006). 3-6 Yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 14.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları:49.
- Yılmaz, M. & Erduran, N. (2016). *Oyun dünyam- Dünyam oyun (4.Baskı)*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık: 67.
- Yaman, F. (2018). Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı Yurdakul, I., Çoklar, A., N., & Güyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (199). 149-172.
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896
- Yılmaz, Ö., Bayraktar, D., & Kaya, G. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 149-173
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Rol Oynamaya Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Annelerin Annelik Rolüne İlişkin Kendilik Algılarına Etkisi Üzerine Dair Bir Ön Çalışma

Ercan Altan
MEB

Ercan Kocayoruk
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Annelik rolünde başarılı olunduğunun göstergelerinden biri çocuğunun problem davranışları az göstermesidir. Okula başlangıç sürecinde çocuk ne kadar kolay uyum sağlar ve sınıfında akranları arasında başarılı olursa anne de o kadar kendini başarılı, çocuğunu da sağlıklı görür. Çocuğun okula başlayamaması durumunda ilk akla gelen temel bağlanma ile ayrışabilme sorunudur. Bu sorun durumunda anne kendilik rolüne ilişkin başarısızlık algısı hisseder. Ayrıca okula uyum sorunu yaşayan çocukların ebeveynlerin baskısıyla zamanla okul algısı olumsuz etkilenir ve okul temel şemasına etki eder. Kahraman ve diğ. (2018: 694), yaptıkları çalışmada okula uyum sürecinde ebeveynlerin psikolojik durumunun ve sergilediği pozitif ya da negatif tutumun çocuklara benzer şekilde yansıdığını belirtmiş, sağlıklı ebeveynlerin sağlıklı çocuklar yetiştirdiğini söylemişlerdir. Ebeveynlerin kendilik algılarının olumsuz olması çocukta görülen psikolojik problemlerin ve uyum sorunlarının sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma konusuyla ilgili olan kavramlar kuramsal çerçeve içerisinde sunulmuştur. Annelik rolü, biyolojik bir rol olduğu kadar toplumsal bir roldür. Anneliği toplumsal anlamdan ayırmak pek mümkün değildir. Bu bakış açısıyla ilk olarak “Rol” ve “Cinsiyet Rolü” kavramları toplumsal açıdan ele alınmıştır. Bu kavramlar ele alındıktan sonra “Ebeveynlik Rolü” ve “Annelik Rolü” kavramlarına değinilmiştir. Tezin konusu olan Annelik rolüne ilişkin “Kendilik” algısına ilişkin açıklama getirildikten sonra kendilik algısıyla ilişkili olduğu düşünülen “Nesne İlişkileri” ve “Bağlanma” kavramlarına da değinilmiştir.

Bu çalışma, okul öncesi dönemde çocuğu olan ve çocuğu okula başladıktan sonra en az 1 ay uyum sorunu yaşayan annelere yönelik hazırlanan grupla psikolojik danışma uygulamasının etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Uygulanacak olan grupla psikolojik danışmanın annelerin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algılarına olumlu etki etmesi amaçlanmıştır. Uygulama aracılığıyla okula uyum sorunlarının da azaltılmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Alan yazında annelerin kendi rollerine ilişkin kendilik algısına ilişkin çalışmalar/taramalar mevcuttur. Ancak çocuğun okula başlaması sürecinde çocuğun yaşamış olduğu sorunların açığa çıkmasıyla sarsılan annelik rollerine müdahale etme çalışmasına rastlanmamıştır. Öte yandan alan yazında rol oynamanın ebeveynlerin gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir. Rol oynamaya dayalı bu çalışmayla alan yazındaki bu boşluğun doldurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca uygulama aracılığıyla çocuğun okula uyum sorunlarının da azaltılmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın örneklemini, Denizli İlinde bir anaokulunda yapılan olan duyurular sonrası katılıma gönüllü olan 3-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerdir. Örnekleme dâhil edilecek annelerin belirlenmesinde; Araştırmaya katılmada gönüllük, herhangi bir psikiyatrik tanısının olmaması, son 1 yılda benzer bir programa katılmamış olma kriterleri aranmış ve ön görüşmeler yapılarak grup üyeleri belirlenmiştir. Bu kriterleri sağlayan annelerden 8 üye seçilerek uygulama grubu oluşturulmuş ve 10 oturumluk rol oynamaya dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması yapılmıştır. Grupla psikolojik danışmanın, başlangıç, geçiş, eylem, sonlandırma evreleri (Votan Acar, 2015) dikkate alınarak oturumların konuları belirlenmiştir. Uygulama, psikodrama, sosyodrama, yaratıcı drama yöntemleri ile boş sandalye tekniklerindeki rol oynama eksenli yürütülmüştür. Sosyometri kuramı ile analitik kuram çerçevesinde bağlanma, ayrışma, çekim, itim bakış açısıyla uygulama süreci ele alınmıştır. Temelde pragmatik ve eylem felsefesine dayalı olarak hareket edilmiştir.

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği (ERKA) ile nicel veriler toplanmıştır. Ulaşılan veriler SPSS istatistik programıyla yardımcıyla çözümlenmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmaya alınan katılımcı sayısı 30'un altında olduğu için parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Uygulama grubu katılımcılarının ön testlerinden ve son testlerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretli-Sıralar testi yapılmıştır. Nitel verilere

ise, deney grubuyla yapılan grupla psikolojik danışmaya ilişkin her grup üyesinin deneyimlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuyla alınmış ve veriler olgubilim çalışması olarak işlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tez çalışmasının ön hazırlığı olan bu çalışmada, Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarında (Rol yatırımı, Rol Dengesi, Yatırım, Yeterlilik) ön test ve son test puanları arasında son test lehine farklılık olmuş; ancak bu farklılık tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Elde edilen nicel sonuca göre, rol oynamaya dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının annelerin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısını olumlu anlamda anlamlı olarak arttırmada etkili olmadığı söylenebilir. Bulgular ilgili alan yazında tartışılmıştır.

Çalışmada deney grubuyla yapılan rol oynamaya dayalı grupla psikolojik danışmaya ilişkin elde edilen nitel değerlendirme sonucuna göre annelerin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısını olumlu anlamda arttırdığına ilişkin tüm üyelerden olumlu geri bildirimler alınmış ve olumlu temaların öne çıktığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ilgili alan yazında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Annelik rolü, kendilik algısı, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, grupla psikolojik danışma, rol oynama

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Altınay, D. (2000). *Psikodrama grup terapisi el kitabı*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Altınay, D. (2011). *Psikodramada seçme konular, teoriden pratiğe psikodrama*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal el kitabı* (DSM-V). Ertuğrul Köroğlu (çev.) Hekimler Yayın Birliği: Ankara.
- Bowlby J. (2012). *Bağlanma*. Tuğrul Veli Soylu (çev.) Pinhan Yayıncılık: İstanbul.
- Brückl, T. M., Wittchen, H. U., Höfler, M., Pfister, H., Schneider & S. Lieb, R. (2007). Childhood separation anxiety and the risk of subsequent psychopathology: results from a community study. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 76, 47–56.
- Ceylan, T. (2011). Toplumsal sistem analizinde toplumsal statü ve rol. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 15(1), 89-104.
- Cooke, B. (1991). Thinking and knowledge of underlying expertise parenting: comparison between expert and novice mother. *Family Relations*, 40 (1), 3-13.
- Cross, S., Hardin, E., & Gerçek Swing, B. (2011). The what, how, why, and where of self construal. *Personality And Social Psychology Review*, 15 (2), 142-179.
- Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sosyometri ve psikodrama: Kuramsal temeller, uygulamalardan örnekler, yeni yaklaşımlar*. Sistem Yayıncılık: Ankara.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. Beta Basım Yayım Dağıtım: İstanbul.
- Eagly, A.H., Wood, W. & Diekmann, A.B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. T. Eckes ve H.M. Trautner (Ed.) in *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Lawrence Erlbaum Associates: London.
- Ersanlı, K. (2012). *Benliğin gelişimi ve görevleri*. DH Basın Yayın: Ankara.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 209-230.
- Fichter, J. (1996). *Sosyoloji nedir? Ofset Hazırlık ve Baskı*: Ankara.
- Gençtan, E. (2014). *Psikanaliz ve sonrası*. Metis Yayıncılık: İstanbul.

- Gezer-Tuğrul, Y. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadınların annelik deneyimleri üzerine bir saha çalışması. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3, 71 – 90.
- Güler, M. ve Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11 (22), 34-43.
- Gürcan, A. (2007). Aile içi roller. *Meridyen Sosyal Bilimler Konferansları*, Altunizade Kültür ve Sanat Merkezi, Aralık 2007, İstanbul. 3-18.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2016). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi Yayınları: İstanbul.

Ebeveyn Başarı Desteği ve Baskısı ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Kardeş İlişkilerinin Aracılık Rolü

Şenel Çıtak
Ordu Üniversitesi

Selda Kanbur
MEB

Mustafa Alperen Kurşuncu
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Artan salgınlar, ekonomik ve teknolojik değişimlerin getirdiği riskler (bilinçsiz teknoloji kullanımı, ihmal, istismar) ve bunların gelecekte de devam edeceğine dair beklentiler (Çiçek, 2020), araştırmacıları çocukların nasıl güçlü kılınabileceğine yönelik arayışlara itmektedir. Bu arayışların başında değişimlere uyum sağlayabilme ve yeniden toparlayabilme anlamlarına gelen (Sapientza & Masten, 2011) psikolojik sağlamlık kavramının geldiği söylenebilir. Psikolojik sağlamlığın ise bireyin hayatındaki erken dönem risk (stres, ihmal vb.) ve koruyucu faktörlerin (aile desteği) dikkate alındığında anlaşılabilirliği değerlendirilmektedir (Topçu & Demircioğlu, 2020). Ekolojik kurama (Bronfenbrenner, 1981) göre değerlendirildiğinde psikolojik sağlamlığı riske eden/destekleyen faktörlerin temelde bireyin mikrosistemindeki aile etkileşiminden kaynaklandığı (Waller, 2001) düşünülmektedir. Birey ve aile yaşamındaki risk faktörlerinin belirlenmesi risklerin yayılmasını önleme açısından önem arz etmektedir (Masten vd., 1990). Ayrıca çocukluk dönemi risklerinin ve koruyucu faktörlerin aile yaşamıyla ilişkilendirilmesi (Garnezy, 1985), aile temelli faktörlerin psikolojik sağlamlık kavramı üzerindeki gücünü vurgulamaktadır. Mikro sisteme (Ekolojik kuram) göre aile temelli faktörleri; ebeveyn desteği ve aile ilişkilerinin niteliği gibi bileşenler oluşturmaktadır (Woods-Jaeger vd., 2018). Bu kapsamda, çocuklarda psikolojik sağlamlık düzeyinin anlaşılabilmesinde aile ilişkilerinin bir yansıması olduğu değerlendirilen ebeveyn başarı desteği/baskısı ve kardeş ilişkileri gibi değişkenlerin incelenmesinin araştırmacılara bütüncül bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin başarı desteği mevcut başarıyı övme, yapabileceğine inanma veya yanında durma şeklindeyken başarı baskısı, çocuğun her zaman daha fazla ders çalışmasını isteme, yüksek ders notu beklentisi, başka çocuklarla kıyaslama ve çocuğun başarılarını küçümseme gibi tutum ve davranışları ifade etmektedir (Kapıkıran, 2016). Örneğin, ebeveyn başarı baskısının beraberinde getirdiği rekabet ortamı kardeşler arasındaki onaylanma, tanınma (algılanan güç) gibi bilişleri veya dinamikleri etkileyebilmekte ve kardeşler arası şiddeti artırabilmektedir (Volling, 2003). Yine sıcak/yakın kardeş ilişkileri psikolojik sağlamlığı geliştirirken, sıcak/yakın olmayan kardeş ilişkilerinin rekabeti ve çatışmaları artırmaktadır. Bu durum çocuğun sosyal çevresi ile (akran vb.) ilgili problem davranışları da beraberinde getireceğinden çocuğun psikolojik sağlamlığı üzerinde risk oluşturabilir (Volling & Blandon, 2003). Örneğin, ülkemiz bağlamında düşünüldüğünde, ortaokul yıllarında yapılan merkezi sınavların (ör: LGS) yarattığı stres ve kaygı (Kesici & Aşlıoğlu, 2017) ebeveyn başarı baskısı ve desteği gibi süreçlerin çocuğun yaşamında yoğun olarak deneyimlendiği dönemler olarak görülmektedir (Kapıkıran, 2019). Bu nedenle, çocukların akademik gelişimlerinin hız kazandığı ortaokul yıllarında ebeveyn tutumlarının çok daha önemli bir hale geldiği söylenebilir. Bu çalışma kapsamında, ortaokul öğrencilerinin akademik gelişimlerine ilişkin ebeveyn tutumlarının, çocukların kardeş ilişkileri üzerinde de etkili olacağı ve bu durumun da çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini etkileyeceği varsayılmaktadır.

Ortaokul öğrencileri ve ebeveynleri örnekleminde akademik başarıyla aile ilişkileri üzerine çalışmalar yapılmış olsa da, ebeveynlerin çocuklarına verdikleri akademik destek, akademik başarıyı artırmak için sergiledikleri tutum ve kardeş ilişkilerinin çocukların psikolojik sağlamlıklarına etkisini konu alan çalışmalara rastlanmamıştır. Çalışma bu yönüyle özgünlük taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında ele alınan ebeveyn-çocuk ve kardeş ilişkilerinin psikolojik sağlamlığı etkileyen risk faktörlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu sayede çocuklarda psikolojik sağlamlığın artırılmasına yönelik daha etkin stratejiler geliştirilebileceği (Bronfenbrenner & Morris, 2006) değerlendirilmektedir. Bu amaçla, çalışma kapsamında çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile ebeveyn başarı baskısı, desteği arasındaki ilişkide kardeş ilişkilerinin aracılık rolü araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışma örneklemini Ordu ili merkez ilçesinde bulunan beş farklı ortaokuldan 501 öğrencinin (259 kız, 51.7%; 242 erkek, 48.3%) katılımıyla oluşmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 12.23 (SD=0.98) olup yaş aralıkları 10 ile 14 yaş arasındadır. 168 (33.5%) katılımcı 6.sınıf, 149 (29.7%) katılımcı 8.sınıf, 137 (27.3%) katılımcı 7.sınıf, 47 (9.4%) katılımcı ise 5.sınıf öğrencisidir. 491 (98%) öğrencinin her iki ebeveyni de hayattadır. 4 öğrencinin (0.8%) annesi hayatta olup babası hayatta değildir. 3 (0.6%) öğrencinin babası hayatta olup annesi hayatta değildir. 3

öğrencinin (0.6%) her iki ebeveyni de hayatta değildir. 462 (92.2%) öğrencinin ebeveyni birlikte yaşarken, 39 (7.8%) öğrencinin ebeveyni birlikte değildir. Annelerin büyük çoğunluğu lise (183, %36.6), ilkokul (151, %30.1) lisans ve lisansüstü (133, 26.5%) eğitime sahiptir. Babaların büyük çoğunluğu ise lisans ve lisansüstü (174, 34.7%), lise (168, %33.5) ve ilkokul (132, %26.3) eğitime sahiptir. 312 (%62.3) öğrenci kendisi dâhil iki kardeş, 152 (%30.3) öğrenci üç kardeş, 32 (%6.4) öğrenci dört kardeş ve 5 (%1) öğrenci de beşkardeşdir. 225 (%44.9) öğrenci en büyük, 206 (%41.1) öğrenci ise ikinci en büyük kardeş olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bir önceki döneme ait bildirdikleri akademi başarı ortalamaları 90.60 (SD = 10.15) olarak bulunmuştur. Çalışmanın veri seti, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12; Liebenberg vd., 2013), Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ; Kapıkıran, 2016), Kardeş İlişkileri Anketi (KİA; Furman & Buhrmester, 1985) ve yazarlar tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın etik izni Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu ve Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Çalışmanın örnekleme, ‘kolayda örneklem’ yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma için en önemli katılım kriteri, kardeş sahibi olmaktır. Bu nedenle, tek çocuklu ailelerde büyüyen öğrenciler önceden belirlenerek çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Veriler ilk araştırmacı tarafından sınıf ortamında, öğrencilere çalışmanın içeriği, amacı, ortalama yanıt süresi ve yürütücüleriyle ilgili bilgiler verildikten sonra dağıtılan formlar aracılığıyla gönüllülük esas alınarak toplanmıştır. Anket formunun ilk sayfasında yer alan ‘Gönüllü Katılım Formu’ aracılığıyla katılımcı öğrencilerden ‘gönüllülük onayı’ istenmiştir. Betimleyici istatistik analizleri, varsayımlar ve aracılık analizleri SPSS 22 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hayes (2018) tarafından geliştirilen Process Macro (3.5.3) kullanılarak iki ayrı aracılık modeli (Model 4) yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve kardeş sırası gibi değişkenlerin etkileri kontrol edilerek ve Bootstrapping işlemi 5.000 yeniden örnekleme yöntemiyle % 95 güven aralığında uygulanarak test edilmiştir. İlk modele göre, ebeveyn desteği ile ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkide kardeşler arasındaki sıcaklık/yakınlığın ($\beta = 0.045$, 95% CI [0.002, 0.088]), *göreceli konum/güç algısının* ($\beta = 0.039$, 95% CI [0.011, 0.071]) aracılık etkisi anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, kardeşler arasındaki rekabet ve çatışma değişkenleri, ebeveyn desteği ile ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık etkisine sahip değildir. İlk modelde yer alan değişkenlerin tümü psikolojik sağlık değişkeninde varyansın %29’unu açıklamıştır.

İkinci modele göre ise ebeveyn baskısı ile ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkide kardeşler arasındaki sıcaklık/yakınlığın ($\beta = -0.057$, 95% CI [-0.094, -0.026]), *göreceli konum/güç algısının* ($\beta = -0.014$, 95% CI [-0.034, -0.000]), *çatışmanın* ($\beta = -0.058$, 95% CI [-0.103, -0.017]) ve *kardeşler arasındaki rekabetin* ($\beta = -0.035$, 95% CI [-0.064, -0.010]) aracılık etkisi anlamlı bulunmuştur. İkinci modelde yer alan değişkenlerin tümü psikolojik sağlık değişkeninde varyansın %35’ini açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlık, kardeş ilişkileri, ebeveyn başarı desteği, ebeveyn başarı baskısı, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Children and families: 1984?. *Society*, 18(2), 38–41.
- Çiçek, H. (2020). Geleceği öne almak ve pandemik gelecek. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 379–392.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development*, 56(2), 448–461. <https://doi.org/10.2307/1129733> Son erişim tarihi: 21.10.2021.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology*. (Book Supplement No. 4, pp. 213–233), Pergamon Press
- Hayes, A.F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, The Guilford Press.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62–83.
- Kesici, A., & Aşiloğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencileri için stres ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2413–2426.

- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135. <https://doi.org/10.1007/BF03405676> Son erişim tarihi: 15.10.2021
- Masten, A., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812> Son erişim tarihi: 16.08.2022.
- Sapientza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry*, 24, 267-273. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32834776a8> Son erişim tarihi: 16.08.2022.
- Savi-Çakar, F. (2018). *Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Pegem.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290-297. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.290>
- Woods-Jaeger, B. A., Cho, B., Sexton, C. C., Slagel, L., & Goggin, K. (2018). Promoting Resilience: Breaking the Intergenerational Cycle of Adverse Childhood Experiences. *Health Education & Behavior*, 45(5), 772-780. <https://doi.org/10.1177/1090198117752785>
- Volling, B. L. (2003). Sibling relationships. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Crosscurrents in contemporary psychology. Wellbeing: Positive development across the life course* (pp. 205-220).
- Volling, B. L., & Blandon, A. Y. (2003). *Positive indicators of sibling relationship quality: Psychometric analyses of the sibling inventory of behavior (SIB)*. In Child Trend's Positive Outcomes Conference (pp. 12-13).

Ergen Bireylerin Çevrimiçi Oyunlara Katılım Amaçları - Ölçek Geliştirme Çalışması

Özgenur Korkın Varanok
Aksaray Üniversitesi

Ekrem Sedat Şahin
Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Oyunların tarihinin insanlık tarihiyle eşit olduğu söylenebilir. Çocukların iletişim kurma ve kendini ifade etme aracı olan oyun, Freud (1961) tarafından çocuğun davranış ve kişiliğinin bir yansıması; kendi benliğini bulma yolunda ona eşlik eden bir faaliyet olarak tanımlanır. Piaget (1962) oyun kavramını, çocuğun dışarıdan gelen uyaranları özümleme ve uyum sağlaması için doğal bir süreç olarak tanımlar. Montaigne, oyunu çocuğun en önemli uğraşısı şeklinde ifade eder (Akt. Durualp ve Aral, 2011).

Her ne kadar oyun kavramına yönelik ortak bir tanım yapılamamış olsa da; oyunların insan hayatının her evresinde yer aldığı ve hayatın bir parçası olan etkinlikler olduğu söylenebilir. Hayatın bir parçası olması sebebiyle çocukların oyun tercihleri ve tercih ettikleri oyuncaklar yaşanan çağdaki değişimlerden etkilenmektedir. Günümüzde internet ve bilgisayarlar insan yaşamını daha kolay bir hale getirmiştir. Bu cihazlar için oluşturulan sistemler sayesinde sosyal iletişimimizin artması, bilgi kaynaklarına daha kolay bir erişim sağlanması, film, müzik, video oyun vb. kaynaklara erişimizi sağlaması sebebiyle bir eğlence kaynağı haline gelerek güncel yaşantılarımızın önemli bir parçası haline gelmiştir (Irmak ve Erdoğan, 2016).

Günümüzde oyunlar, kişilerin eğitim seviyeleri, yaşları ve sosyoekonomik düzeylerinden bağımsız olarak yaşam boyu sürdürülen bir davranış olarak ele alınmaktadır. Buna paralel olarak kişilerin neden oyun oynamayı tercih ettiklerine ilişkin yanıtları, onların yaşamlarında oyunun yerinin ortadan kaldırılamaz ve değiştirilemez olduğunu göstermektedir (Uğurel & Morali, 2008). Çevrimiçi oyunların sayısı ve kullanıcı sayısı her geçen gün artmaktadır. Çevrimiçi oyunlar, 2020 yılında yaşanan pandemi sebebiyle sokağa çıkma kısıtlamaları ve bireylerin çoğunlukla evde zaman geçirmeleri nedeniyle temel bir eğlence faaliyeti haline gelmiştir. (Clement, 2021). Ülkemizde çevrimiçi oyunların genellikle bağımlılık ve davranış problemleri gibi olumsuz etkileri üzerine çalışmalar yapıldığı söylenebilir. İçinde bulunduğumuz çağda doğdukları andan itibaren teknoloji ile büyüyen bir nesli anlamak için onların oyun davranışlarına ve amaçlarına onları yargılamadan bakıp, anlaşılması gerektiği düşünülmektedir. Problemleri çevrimiçi oyun ve internet kullanımlarının, ancak bireyin amaçları tespit edilir ve düzenlenirse bu konulardaki sorunlar ortadan kaldırılabileceği ifade edilebilir. Tüm bu düşünceler ve bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin çevrimiçi oyunlara katılım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirebilmektir.

Yöntem

ÇOKA(Çevrimiçi Oyunlara Katılım Amaçları) Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini test etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya 5-12.sınıf aralığında 544 (272 kadın, 272 erkek) birey katılmıştır. Katılımcıların %11.4'ü (62 kişi) 5.sınıf, %20,6'sı (112 kişi) 6.sınıf, %18.4'ü (100 kişi) 7.sınıf, %9,4'ü (51 kişi) 8.sınıf, %12.3'ü (67 kişi), %7.9'u (43 kişi) ve %7.5'i (41 kişi) 8.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapı geçerliği incelenirken Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. ÇOKAÖ, AFA için 5-12. sınıf aralığında 330 (154 kadın, 176 erkek) kişiye uygulanmış ve bu veriler üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 5-12. sınıf aralığında 214 (118 kadın, 96 erkek) bireye uygulanmış ve elde edilen veriler ile DFA gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılım, gönüllülük esası gözetilerek sağlanmıştır. Veriler Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırmacılar, ölçeği uygulamadan önce bireylere çalışmaya katılmayı onaylayıp onaylamadıklarını sormuş, "onaylıyorum" seçeneğini işaretleyenler ile veri toplama sürecine devam edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu sunulmuştur.

Ölçme aracını geliştirmek amacı ile öncelikle alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alan yazın taramasına ek olarak 2 odak grup görüşmesi ve 6 bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Alan yazın taraması ve görüşmelere dayalı olarak geçici madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdaki maddeler için rehberlik ve psikolojik danışma alanından üç doktor öğretim üyesi ve alanında en az yüksek lisans yapmış üç Türk Dili Edebiyatı uzmanının görüş ve önerileri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan pilot form 42 ergen bireye uygulanmıştır. Uygulanan bireylerden gelen dönütler doğrultusunda anlaşılması güç yerler düzeltilmiş ve deneme

uygulama formu oluşturulmuştur. Deneme formunda 32 madde bulunmaktadır. ÇOKAÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizini gerçekleştirebilmek için 5-12. sınıf aralığında 330 ergen bireye ulaşılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerini belirlemeye yönelik sorular mevcuttur.

ÇOKAÖ'nün faktör yapısını incelemek için öncelikle SPSS 26.00 programında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. ÇOKAÖ'den elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu ve örneklemin yeterliliğini belirlemek için Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testleri (Karaman, 2015) gerçekleştirilmiştir. AFA kapsamında ölçeğin açıklanan toplam varyans değerleri hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra Orthogonal rotasyon yöntemleri içinde bulunan "Varimaks" tekniği ile döndürülmüş bileşen matrisleri hesaplanmış ve Yamaç Eğim Grafiği (Scree Plot) oluşturulmuştur. AFA'da ortaya çıkan faktör yapısının uygunluğunu tespit etmek için SPSS AMOS 24.0 programında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da modelin uygunluğu CMIN/DF, RMSEA, CFI, IFI ve GFI uyum indeksleri ile değerlendirilmiştir. ÇOKAÖ'nün güvenilirliği iç tutarlılık ve kararlılık kapsamında incelenmiştir. Ölçeğin kararlılık düzeyinin belirlenmesi için test tekrar test çalışması yapılmış, iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ÇOKAÖ'nün Geçerliliği içi yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunun anlamlı olduğu ($p < .05$) ve KMO değerinin .94 olduğu görülür. Açıklanan toplam Varyans değerine bakıldığında öz değeri 1 ve 1'den fazla üç faktör olduğu görülmektedir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans 58.42'dir. Döndürülmüş Bileşen Matrisleri ÇOKAÖ'nün 18 maddeden ve üç alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) çalışmasında; 18 maddeli ölçek normallik dağılımına uygun 214 bireye uygulanmıştır. Modelin uyum indekslerinin CMIN/DF= 2.11; GFI=.88; IFI=.94; TLI=.93, CFI=.94 ve RMSEA=.072 olduğu tespit edilmiştir. Yukarıda sunulan bilgiler ışığında ölçeğin 18 maddeli ve üç faktörlü bir modelde kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür. ÇOKAÖ'nün güvenilirliği için iç tutarlılık ve kararlılık kapsamında incelenmiştir. İç tutarlılık için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. ÇOKAÖ'nün Cronbach Alfa katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa Katsayısı Sosyal alt boyutu için: .82, Başarı alt boyutu için: .87, Eğlence alt boyutu için: .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığı belirlemek için ise test tekrar test yöntemi çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışma ile ölçeğin kararlılık düzeyinin .80 olduğu tespit edilmiştir. ÇOKAÖ'nün psikometrik özellikleri, ölçme aracının Türk kültüründe, ergen bireylerin çevrimiçi oyunlara katılım amaçlarını belirlemeye yönelik olarak kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi oyunlar, ergenler

Kaynakça

- Artar, M. , Onur, B. ve Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler. *Çocuk Forumu*, 5(1), 35- 39.
- Clement, J. (2021). Important social aspects of online gaming interactions according to gamers worldwide in 2021. (Erişim tarihi: 22 Nisan 2022, <https://www.statista.com/statistics/1235068/online-gaming-social-aspects/>).
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun Kitabı*. Esin Yayınları.
- Durualp, E. Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Irmak, Y. A. & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2):128-37. <https://doi.org/10.5080/u13407>
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaman, H. (2015). *Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması*, [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23. (M.T.Bağlı, Çev).
- Uğurel, I. & Morali S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 75-98.

Ortaokul Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Özelliklere Göre İncelenmesi

Sinan Özer

Anadolu Üniversitesi

Ali Ersoy

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Finansal okuryazarlık, bireylerin finansal araçları seçerken aldığı kararların ne kadar önemli olduğunu aklı getirmektedir. Parası olan her birey bir şeyler satın almak için hayatını az ya da çok etkileyen kararlar almaktadır. Bu yüzden bireylerin alacağı kararlar ekonomik hayata katkısı açısından çok önemlidir. İyi bir finansal okuryazarlık eğitimi alan bireylerin tüketim alışkanlıkları, birikim yapmaları, risk yönetimleri, eğitim hayatında aldıkları kararları bu eğitimi almamış bireylere göre daha isabetlidir. Bireylerin bu ihtiyaçları göz önüne alındığında son yıllarda finansal ürün ve hizmetleri kullanabilme yeteneği olarak anlaşılan finansal okuryazarlık becerisi dünyada kabul gören bir hayat becerisi haline gelmiştir (Çelikten, Doğan ve Dişli Çelikten, 2022). Finansal okuryazarlık, günümüzde kabul gören okuryazarlık türlerinden birisi olmasına rağmen (OECD, 2020) alanyazında fikir birliğine varılmış ortak bir tanım yer almamaktadır. Örneğin, Sarıgül (2020) finansal okuryazarlığı, bir kişinin parasal konularda geliştirilmesi gereken tutum, davranış, bilgi ve beceri yetkinlikleri olarak ifade etmektedir. Lucey, Agnello ve Laney (2015) ise finansal okuryazarlığı, finansal araçları tanıma, anlama etkin kullanma olarak tanımlamaktadır. Gökmen (2012) finansal okuryazarlığı, kişisel finansal sağlığı sağlamak ve korumak için gereken finansal bilgi, beceri, tutum ve davranışlardan oluşan bileşen olarak açıklamaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalardan birinde çocukların finansal ürün veya hizmetlere çok erken yaşlarda ulaşabildiğini göstermektedir (OECD, 2020). Alanyazın incelendiğinde finansal okuryazarlığın erken yaşlarda kazandırılması gerektiği ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır (Örneğin, Arıkan, 2021; Çarıkçı, 2019; Çelikten, 2020; Hapsari, Suryono ve Amiliya; 2019; Williams, Morton ve Christian, 2020).

Çocuklar büyüdüklerinde ve bir yetişkin olduklarında yaşadıkları toplumu ve bulundukları çevreyi etkileyebilecek önemli birer finansal aktörler olacaklardır. Ülkelerin kaderi bu çocukların finansal açıdan tutum ve davranışlarına bağlıdır. Erken yaşlarda finansal okuryazarlık kazandırılmasının önemi hakkında kanıtlar olmasına rağmen ulusal ve uluslararası alanyazında bu çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çarıkçı, 2019; Çelikten ve Doğan, 2020; Hapsari ve ark., 2019).

Erken yaşta finansal okuryazarlığın kazandırılmasının öneminden dolayı bu öğrencilerin finansal okuryazarlıklarının ne düzeyde olduğunu bilmesi bu düzeyin demografik değişkenlere göre değişip değişmediği ve verilen eğitimlerin ne derecede etkili olduğu, bu konuda nasıl çalışmalar yapılması gerektiği, hangi değişkenlere dikkat edilmesi gerektiği gibi konular hakkında bize önemli bilgiler sunabilecektir. Toplumların kaderini etkileyebilecek derecede önemli olan finansal okuryazarlık hakkında özellikle küçük yaşta bireylerle yapılacak çalışmalar sonucunda elde edilen veriler bu alanda yapılacak eğitim planlamalarına katkı sağlayacaktır. Şimdiye kadar alanyazında olan çoğu çalışma “finansal okuryazarlığı etkileyen faktörleri belirlemek, finansal eğitimin finansal okuryazarlığı geliştirme üzerindeki etkisini değerlendirmek ve çeşitli nüfus grupları arasındaki seviyeleri tespit etmek” konularına odaklanmıştır (Goyal ve Kumar, 2021). Bu çalışmanın amacı ortaokulda öğrencilerinin finansal okuryazarlık davranışlarını sınıf seviyesine ve diğer demografik değişkenlere göre incelemektir. Bu amaçla ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlıklarını etkileyen değişkenleri belirleyerek bu değişkenlere ilişkin yapılacak finansal okuryazarlık çalışmalarına önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır. Bu amaç dahilinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık davranışları arasında;

- Sınıf Seviyesi,
- Cinsiyet,
- Kardeş sayısı,
- Anne eğitim düzeyi,
- Baba eğitim düzeyi,
- Anne mesleği,
- Baba mesleği,
- Ailenin gelir düzeyi ve

- i. Evde kendine ait ders çalışma odası bulunması, değişkenlerine göre anlamlı düzeyde far var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık davranışları incelenmek amaçlanmaktadır. Bu araştırma nicel araştırma modellerinden olan tarama modeli olarak hazırlanmıştır. Tarama modelinde veriler bir grubun belli özelliklerini tasvir etmek amacı ile kullanılabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, 14). Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili Kahta İlçesi merkezinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 361 (181 kız, 180 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri Arıkan'ın (2021) geliştirdiği Finansal Okuryazarlık Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Ölçek 21 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Ölçek; hiçbir zaman, ara sıra, genellikle ve her zaman seçeneklerinde oluşan dörtlü Likert tipine göre hazırlanmıştır. Toplanan ölçeklerden iki tanesi maddelerinin yarısından çoğuna cevap verilmediği için analize tabi tutulmamıştır. Araştırmanın verilerini analiz etmek için istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın analizine geçilmeden önce tüm ölçeklere kod numarası verilerek istatistik programına işlenmiştir. Tüm veriler istatistik programına kayıt edildikten sonra analize geçmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normallik testleri analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencinin sınıf seviyesi, öğrencinin kardeş sayısı, ailenin meslek durumu, ailenin eğitim durumu, ailenin aylık geliri ile finansal okuryazarlık davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA analizi ile incelenmiştir. Öğrencinin cinsiyeti ve kendisine ait oda olup olmaması ile finansal okuryazarlık davranışları arasındaki ilişki için ise Bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık davranış düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada sınıf seviyesi, cinsiyet değişkeni, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba mesleği, aile gelir düzeyi ve çalışma odası gibi değişkenler incelenmiştir. Araştırmanın analizine geçmeden önce verilerin normallik dağılımları incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Sınıf seviyesine göre finansal okuryazarlık davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf seviyeleri ile finansal okuryazarlık davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğu incelendiğinde farkın 8. sınıf ile 5. sınıf arasında görülmektedir. Bu da sınıf seviyesi arttıkça finansal okuryazar davranışlarının arttığını göstermektedir. Finansal okuryazarlık davranışları ile cinsiyet değişkeni, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, anne ve baba mesleği, aile gelir düzeyi ve kendisine ait olma düzeyi arasında ilişkiyi anlamak için yapılan testlerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu değişkenler arasında sadece anne eğitim durumu ile finansal okuryazarlık davranışları arasında da anlamlı derecede ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, finansal okuryazarlık, finansal bilgi, finansal tutum

Kaynakça

- Arıkan, İ. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına finansal okuryazarlık becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Çarıkçı, O. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin finansal farkındalık düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 133-157.
- Çelikten, Ö. Ü. L., Doğan, M. C. ve Çelikten, M. D. (2022). İlkokulda finansal okuryazarlık: demografik faktörler finansal tutum ve davranışları farklılaştırıyor mu? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 135-162, doi: 10.23863/kalem.2022.226
- Çelikten, L. (2020). *Marmara Finansal Okuryazarlık Programı'nın geliştirilmesi ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Goyal, K., & Kumar, S. (2021). Financial literacy: A systematic review and bibliometric analysis. *International Journal of Consumer Studies*, 45, 80-105. doi: <https://doi.org/10.1111/ijcs.12605>
- Gökmen, H. (2012). *Finansal okuryazarlık*. İstanbul, Hiberlink Yayınevi.

- Hapsari, D. T., Suryono, Y., & Amiliya, R. (2019). 21st century skills; The effect of project based learning to financial literacy on children aged 5-6 years. *Educational Administration Research and Review*, 3(2), 85-93.
- Lucey, T. A., Agnello, M. F., & Laney, J. D. (2015). *A critically compassionate approach to financial literacy*. The Netherlands: Sense Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *PISA 2018 PISA 2018 assessment and analytical framework*. doi: 10.1787/19963777
- Sarıg l, H. (2020). Türkiye’de finansal okuryazarlık alanında yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 153-165. doi: 10.5961/jhes.2020.377
- Williams, P., Morton, J. K., & Christian, B. J. (2020). Enhancing financial literacy in children 5-12 years old using authentic learning within a school market garden programme. *Education*, 3(13), 1-14. doi: 10.1080/03004279.2020.1851741

2010-2022 Yılları Arasında Finansal Okuryazarlık Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Betimsel İçerik Analizi

Sinan Özer
Anadolu Üniversitesi

Ali Ersoy
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Finansal okuryazarlık içinde bulunduğumuz dünyada bireylerin karşılaştıkları ve hızla daha karmaşık bir hal alan finansal konularda doğru kararlar alması için gereken becerileri ifade eden ve son yıllarda önemi artarak okuryazarlık türleri içerisinde dünyada kabul gören bir okuryazarlık türüdür (Adalar, 2019; OECD, 2020). Türk Dil Kurumu'nun (TDK, 2022) sözlüğünde finans ve okuryazarlık kelimelerin anlamlarına bakıldığında finans kelimesi “fon ve sermaye sağlamaya yönelik ticari etkinlik; iktisadın, para ve diğer varlıkların yönetimi konusunu inceleyen bir alt dalı; para, kredi, bankacılık ve yatırımların yönetimi” okuryazarlık ise “okuryazar olma durumu ve okuması yazması olan, öğrenim görmüş.” olarak tanımlanmıştır. Okuryazarlık tek taraflı bir beceriye sahip olmanın ötesinde hayata aktarılabilir bir işlevsellik ve toplumun kalkınmasını sağlamada bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyıldız, 2020). Türkiye’de finansal okuryazarlık ile ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı, bu çalışmaların bazı benzer ve farklı yönleri olduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda ülkelerin daha çok üzerinde durduğu ve önemsendiği finansal okuryazarlık hakkında araştırma sayısı da her geçen gün artmaktadır. Bu çalışmaların konusunun tek tek incelenmesi ve sonuçlarının karşılaştırılması zor ve zaman alıcıdır. Bu yüzden finansal okuryazarlık ile ilgili çalışmaların türü, yılı, örneklem seçimi, veri elde etme yöntemi, konu bağlamları gibi noktaların tek bir çalışmada toplanması ve incelenmesi bu konuda çalışacak araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2010-2022 yılları arasında “Finansal Okuryazarlık” konusunda yapılan lisansüstü tez çalışmalarını analiz etmek ve bir bütünlük içinde sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinin sonuca ulaşmasında aşağıdaki alt hedefler belirlenmiştir. Bunlar:

1. Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan tezlerin yapıldığı üniversite, enstitüye ve anabilim dalı göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılmış olan tezlerin yüksek lisans ve doktora tezleri olmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılmış olan tezlerin yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılmış olan tezlerin hazırlayanının cinsiyeti ve tez danışmanın unvanına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan tezlerin araştırma modeline göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan tezlerin örneklem türü ve sayısına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan tezlerin veri elde etme yöntemine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan tezlerin konu bağlamlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışma analitik araştırma modelinde tasarlanmıştır. Alanyazındaki bir çok çalışma nicel ve nitel olarak tasarlanmıştır. Nitel ve nicel araştırma olarak tanımlayamayacağımız araştırmalar analitik olarak adlandırılmaktadır. Analitik çalışmalar dokümanlar, belgeler, kayıtlar ve diğer ortamların olaylar, düşünceler, kavramlar ve eserler açısından analiz edilerek incelendiği bir araştırma türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Ersoy, 2015). Analitik araştırmalar hem nitel hem de nicel araştırmaların özelliklerini içermekle birlikte kendi içinde de tarihsel analiz, kavram analizi, hukuki analiz ve karma yöntem araştırmaları olarak da sınıflandırılır. Araştırmada kullanılacak verilerin yorumlanmasında bağlam önemlidir (McMillan, 2004). Bu çalışmada Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yer alan ve “Finansal okuryazarlık” anahtar kelimesini içeren tez 2010 yılı ile 2022 yılı arasında yapılmış tezler kullanılmıştır. Tezlerin belirlenmesinde şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Ulusal Tez veri tabanında yer alıyorsa,

2. Aranana anahtar kelimeleri içeren çalışmalar olması,
3. Kullanılan tezlerin tam metinlerinin erişim izni olması.

Yapılan araştırma sonucunda bu çalışmada, toplam ... tezden oluşan çalışmanın betimsel içerik analizi yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen bütün çalışmaların bölümleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Her bir çalışmaya ait ilgili kategorideki veriler kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan çalışmaları daha kolay analiz edebilmek için incelenen her bir çalışma A1, A2, ..., A22 şeklinde kodlanmış ve araştırmada bu kodlar kullanılmıştır. Araştırma içerisinde yer alan her bir çalışma “üniversite, enstitü ve anabilim dalı”, “tezlerin türü”, “tezlerin yılı”, “hazırlayanının cinsiyeti ve tez danışmanın unvanı”, “araştırma modeli”, “örneklem türü ve sayısı”, “veri elde etme yöntemi” ve “konu bağlamları” değişkenlerine göre alt kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen veriler bu başlıklar altında tablo haline getirilip ortak bir anlam ilişkisi içerisinde gruplandırılmış ve tabloların betimlemesi yapılmıştır. Verilerin tablolar halinde sunulmasının amacı, araştırmanın okurlarına gruplandırılmış bilgi kaynağına ulaşma imkânının tanınması ve genel eğilimlerin kolaylıkla tespit edilebilmesinin sağlanmasıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında 2010-2020 yılları arasında tamamlanmış 124 teze ulaşılmış bunlardan 105 tanesi erişim izni olduğu için incelenmiş 2021 ve 2022 de yapılan tezlerin incelenmesi devam etmektedir. Şimdiye kadar incelenen tezlerin sonuçları verilmiş olup bu sonuçlar güncellenecektir. Türkiye’de finansal okuryazarlık ile ilgili 56 üniversite çalışma yapılmış. Finansal okuryazarlık ile altı tane ile en fazla Sakarya Üniversitesi çalışma yapmıştır. Daha sonra beşer çalışma ile Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi gelmektedir. Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan tezlerin büyük çoğunluğu Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak yapılmıştır. Tezler en fazla işletme anabilim dalında 77 tane ile daha sonra iktisat anabilim dalında 7 tane ile yapıldığı görülmektedir. Yapılan tezlerin 14’ü doktora, 91’i yüksek lisans düzeyindedir. En fazla tez 2019 yılında tamamlanmıştır. Yapılan tezlerin cinsiyetlere göre bakıldığında eşit sayıda yapıldığı söylenebilir. Tezlerde en fazla profesör unvanıyla danışmanlık yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğu nicel olarak çalışılmıştır. Nitel çalışma ve karma çalışmanın çok az yapıldığı görülmektedir. Yapılan 60 tez yatırımcı/vatandaş üzerinde çalışılmıştır. 25 tez ise üniversite öğrencileri üzerinde çalışılmış (Örneğin, Adalar, 2019; Er, 2019; Meşe, 2019) ama hiç ilköğretim öğrencileri ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tezlerin örneklem sayısı en fazla 22 çalışmayla 101-200 kişi arasında yapılmıştır. Tezlerin büyük çoğunluğunda verilerin ölçek/anket kullanılarak toplandığı görülmektedir.

650

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, Betimsel içerik analiz, Lisansüstü tezler

Kaynakça

- Adalar, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde finansal okuryazarlık ve öğretimi: Bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. doi:10.17755/esosder.554205
- Er, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568, doi: 10.14527/pegagog.2015.030.
- Kaya, H. (2019). *Finansal okuryazarlık ve İİBF’de verilen muhasebe-finance derslerinin finansal okuryazarlık üzerine etkileri Cumhuriyet Üniversitesi İİBF öğrencileri üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Meşe, K. (2019). *Kişilik özelliği ve finansal okuryazarlığın riskli yatırım niyetine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- OECD. (2020). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. doi: 10.1787/19963777
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2022, 9 Eylül). *Finans, Okuryazarlık*, <https://sozluk.gov.tr> adresinden alınmıştır.

Kosova’da Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Stilleri: Bir Karma Desen Çalışması*

Esen Spahi Kovaç

Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi

Problem Durumu

Çatışmaların ortaya çıkmasında birçok faktörün etkisinden söz edilmektedir. Kültür, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, aile yapısı ve işlevleri, etnik köken bunlardan öne çıkanlardır (Bozoğlu, 2010). Kosova’da yaşayan bireyler farklı dil, din ve kültürden olan insanlardan oluşmaktadır. Kosova’nın demografik yapısına bakıldığında etnik gruplar arasında en fazla Arnavutlar, Boşnaklar, Sırp, Türkler, Romlar, Aşkaliler, Mısırlılar ve Gorahılar yaşamaktadır, küçük oranlarda ise Hırvatlar, Karadağlılar ve Makedonyalılar bulunmaktadır (Purova, 2016). Kosova’nın nüfusunu oluşturan etnik grupların çeşitliliği, konuşulan diller ve dini mensubiyet çeşitliliği veya farklılıkları hakkında da ipucu vermektedir. Doğaldır ki bu farklılıklar bireylerin görüş ayrılıklarına ve beraberinde çatışma yaşamlarına neden olabilmektedir. Bireylerin bu özellikleri aynı zamanda çatışmaları çözümlemede kullandıkları stratejilerinin de farklılaşmasında etkili olabilmektedir. Kosova’da yaşanan savaş ve sonrasındaki toparlanma sürecinde bireylerin etkilenmesi kaçınılmaz olmuştur. Savaşın etkileri ister ekonomik anlamda isterse aile kayıpları, savaş esnasında göç edenlerin geri dönüşü ve karşılaştıkları zorluklar (Oduncu, 2019), yaşanan savaşta iki karşıt grup olan Arnavut ve Sırp’ların savaş sonrasında da aynı ülkede yaşamaya devam etmeleri ve bu duruma uyum sağlamaya çalışmaları gibi sıralanabilir. Dolayısıyla savaşın yaşanması ve aradan yıllar geçmesine rağmen savaş etkilerinin ve din, dil milliyet farklılıklarının yarattığı çatışmaların devamlılığı söz konusudur. Buna rağmen Kosova’da bu konuda yeterli çalışmaların gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bu doğrultuda, Kosova’da yaşayan bireylerin çatışma çözme stillerinin incelenmesi ve bu çatışma stillerinin ilişkili olduğu değişkenlerin ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu temel doğrultusunda bu çalışmada Kosova’da yaşayan üniversite öğrencilerinin kullandıkları çatışma çözme stillerinin milliyetleri, cinsiyetleri ve algıladıkları aile yapıları Kosova’da yaşayan bireylerin aralarındaki çatışmaların çözülmesinde kolaylaştırıcı rol üstlenmesi beklenmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, Kosova’da yaşayan farklı milliyetteki (Boşnak, Arnavut ve Türk) üniversite öğrencilerinin çatışma çözme stillerini incelemektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- Kosova’da yaşayan farklı milliyetteki üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri açısından kaçınılmaz, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı ve karşı koyucu çatışma çözme stilleri anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- Kosova’da yaşayan farklı milliyetteki üniversite öğrencilerinin aile yapıları (çekirdek ve geniş aile) açısından kaçınılmaz, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı ve karşı koyucu çatışma çözme stilleri anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- Kosova’da yaşayan farklı milliyetteki üniversite öğrencileri kimlerle ve hangi durumlarda çatışma yaşamaktadırlar?
- Kosova’da yaşayan farklı milliyetteki üniversite öğrencileri çatışma durumlarında hangi davranışları sergilemektedirler?

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırmada Kosova’da yaşayan farklı milliyetlerdeki üniversite öğrencilerinin çatışma çözme stillerini incelemek için araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte karma desende kullanılmıştır.

Katılımcılar: Araştırmanın nicel aşamasına katılan öğrencilerin 333’ü (%56,92) kadın ve 252’si (%43,08) ise erkektir. Diğer yandan milliyetlerine göre incelendiğinde ise öğrencilerin 338’i Türk (%57,78), 148’i Arnavut (%25,30) ve 99’unu Boşnak (%16,92) milliyetinden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımlarının ise 18-21 yaş arasında 138 öğrenci (%23,59), 22-25 yaş arası 227 öğrenci (%38,80), 26-29 arası 193 öğrenci (%32,99) ve son olarak 30-33 arası 27 öğrenci (%4,62) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel aşaması katılımcı grubu ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Kosova Programları ve Prizren

* The Conflict Resolution Styles of University Students Living in Kosovo: A Mixed-Method Study , European Journal of Contemporary Education 2022. 11(3): 914-930. 26 Eylül tarihinde yayınlanmıştır.

Üniversitesi Türkçe lisans programlarında eğitim almakta olan, 7 erkek ve 11 kadın olmak üzere toplam 18 gönüllü öğrenci (6 Türk öğrenci, 6 Arnavut öğrenci ve 6 Boşnak öğrenci) oluşturmuştur.

Veri toplama araçları: Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Verilerin Analizi: Nicel verilerin analizi. Araştırmanın nicel aşamasını oluşturan sorularına bağlı olarak analizlerde betimsel istatistikler ve varyans analizi kullanılmıştır. Öncelikle uç değer hesaplamaları kapsamında Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmış olup, buna göre 8 kişi analizlerden çıkarılmıştır. Böylece verilerin analizi 585 öğrencinin verileri ile gerçekleştirilmiştir.

Değişkenlerin çarpıklık/basıklık değerlerinin değişkenler için sırasıyla kaçınmacı -0.02/-0.84, zorlayıcı -0.67/0.18, kolaylaştırıcı -0.60 /0.32, uzlaştırıcı -0.73 /0.56 ve karşı koyucu -0.89/0.92 olarak elde edilmiştir. Böylece bütün değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Normal dağılım için ise basıklık ve çarpıklığın -2 ile +2 aralığında olması gerektiği belirtildiğinden (George, ve Mallery, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013) mevcut verilerin bu şartı sağladığı görülmüştür. Ayrıca çok değişkenli normallik için değişkenlere ilişkin Q-Q grafikleri, histogramlar ve yaprak gövde grafikleri incelenmiş ve verilerin normal dağılıma yakın olduğu görülmüştür. Varyans analizleri için varyansların homojenliği için ise Box testi ve Levene testi dikkate alınmıştır. Varyans analizi sonrası anlamlı bir farklılık görüldüğünde post hoc testlerinden Tukey Testi işe koşulmuştur. Ayrıca analizde etki büyüklükleri için Cohen'in (1988) önerileri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada analizler, IBM SPSS Statistic 25 programıyla aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizi. Görüşme sonrası ses kaydı yapılan görüşmeler çözümlenerek elektronik ortama aktarılmıştır. Nitel verilerin analizi için elde edilen çözümlemeler araştırmacı tarafından MAXQDA (ver.11) programı kullanılarak kodlanmıştır. Daha sonra temalar elde edilmiştir. Kodlamalar nitel çalışmalarda uzman bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Kodlama yapılırken öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar dikkatle alınarak Kosova'da yaşayan üniversite öğrencilerinin milliyetlerine göre kimlerle, hangi durumlarda çatışma yaşadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin karşısındaki kişilere göre çatışma durumlarında hangi davranışları sergiledikleri ve çatışma çözme stilleri milliyetlerine göre incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sadece uzlaştırmacı çatışma çözme stilinde milliyetlere göre anlamlı bir farklılık olduğu diğer çatışma çözme stillerinin milliyetlere göre herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Türklerin Boşnaklara göre daha yüksek düzeyde uzlaştırmacı çatışma çözme stilini tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca farklı milliyetteki üniversite öğrencilerinin cinsiyet açısından ve algılanan içedönüklük/dışadönüklük kişilik özellikleri açısından çatışma çözme stillerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığını bulunmuştur. Aile yapısı açısından ise geniş aileye sahip Boşnak öğrencilerin Arnavut öğrencilere göre zorlayıcı çatışma stili düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin iş ve aile ortamındaki bireyler ile daha sık çatışma yaşadıkları, çatışma durumlarında kendilerini ifade etmeye yönelik davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak araştırmanın nitel ve nicel bulguları bir arada düşünüldüğünde Kosova'da yaşayan halkların genel olarak daha uzlaşmacı ve daha uyumlu çatışma çözme stillerini tercih ettikleri görülmüştür. Kosova'da yaşanan travmatik deneyimler düşünüldüğünde olumlu çatışma çözme stillerinin öne çıkması birlikte yaşama ve toplumsal barış adına pozitif sonuçlar olarak ele alınabilir. Çalışmanın bütünü göz önünde bulundurulduğunda Kosova kültüründeki kadın ve erkeğin toplum içindeki eşit rollerinin araştırma bulgularına da yansıdığı görülmüştür. Bu bağlamda kadın ve erkeklerin benzer ve daha olumlu çatışma çözme stillerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumun ise bireyler arası çatışmaların şiddet ve güç kullanma olmadan çözülmesine aracılık ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, çatışma çözme, çatışma çözme stilleri, Kosova.

Kaynakça

- Agolli, G. (2019). *Kosova sorunu örneğinde Sırp ve Arnavut milliyetçiliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ahmed, I., Nawaz, M. M., Shaukat, M. Z., ve Usman, A. (2010). Personality does affect conflict handling style: Study of future managers. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 1(3), 268.
- Akbalık, F.G. (2001). Çatışma çözme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 2 (16), 7-13.
- Basım, H. N. & Hislişahin, N. H. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (2), 153-163.

- Basım, H. N. Çetin, F. & Meydan, H. C. (2009). Çatışma çözme yaklaşımlarında kontrol odağının rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 57- 69.
- Bozoğlan, B. (2010). *Balkan ülkeleri üniversite öğrencilerinin çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri ile çatışma çözme stilleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brahnam, S. D., Margavio, T. M., Hignite, M. A., Barrier, T. B., & Chin, J. M. (2005). A gender-based categorization for conflict resolution. *Journal of management development*, 24(3), 197-208.
- Çesko, E. (2015). *Kosova'lı Arnavut, Boşnak ve Türk ergenlerin şiddete karşı tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2008). *Joining together: Group theory and group*. Pearson Education Limited.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2014). *Joining together: Group theory and group skills*. Pearson Education Limited.
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1994). *Learning together. Handbook of cooperative learning methods*. Pearson Education Limited.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Reducing school violence through conflict resolution training. *Nassp Bulletin*, 80(579), 11-18.
- Johnson, R. T., ve Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29-30.
- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Çemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Ankara: Evrim Yayın.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ömür, S. (1998). *Çatışma yönetiminde uluslararası kültürel farklılıkların etkisi ve bir anket çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pandemi Sonrasında Öğrencilerde Gözlemlenen Olumsuz Davranışlara Yönelik Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Türkan Argon
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Mehmet İsmetoğlu
MEB

Yalçın İbiş
MEB

Problem Durumu

Dünyada hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişimi ve gelişime sağlayacak en önemli araç eğitimidir. Bu bakımdan günümüz toplumunda gelişen, değişen ve kendini yenileyen insanlar için vazgeçilmez bir araç olarak eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Eğitim en ve bilinen anlamıyla bireyde davranış değiştirme sürecidir. Dolayısıyla eğitimin temelinde olumsuz (istenmeyen) davranışları düzelterek değiştirmenin yanında, olumlu davranışlar kazandırma düşüncesi yatmaktadır. Eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında olumlu yönde değişim olması beklenir. Öğrencilerin davranışlarında istendik yönde davranış değiştirme sürecinin olduğu yerlerden biri de okullardır. Pandemi ile birlikte yüzyüze yürütülen eğitim faaliyetleri tamamen çevrimiçi ortama taşınmış öğrenme ortamı birden okuldan eve doğru evrilmiştir. Eğitim öğretim faaliyetleri dijital ortam üzerinden yürütülmeye başlamış dolayısıyla öğrencilerin psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişimleri yeni ve farklı bir boyut kazanmaya başlamıştır. Okul ortamı ile ev ortamının kendine özgü özellikleri ile eğitim öğretim faaliyetlerinin etkisinin farklılaştığı düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünün ortak bir yaşam alanı olan okulda geçmekte iken pandemi ile birlikte bu ortam ortadan kalkmış ortak yaşam alanı neredeyse dijital ortam olarak gerçekleşmiştir. bireyin hayatına yön veren etkileşimin gerçekleştiği okul ortamının bu özelliği doğal olarak ortadan kalkmıştır. hayata hazırlama, toplumsal kurallara uyma, birlikte barış içinde yaşayabilme, şiddet ve baskıdan yalıtılmış davranışların öğretildiği geliştirildiği yer olarak okullar bu işlevlerini pandemi ile birlikte daha az etkiyle sürdürmeye başlamıştır. Bu durumun istenmeyen öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi, takibi ve ortadan kaldırılmasına yönelik işlevinde yerine getirilmemesine neden olduğu düşünülmektedir. Olumsuz öğrenci davranışlarına yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde bu davranışların okulda ya da sınıfta öğrenme öğretme etkinliklerini kesintiye uğratan, engelleyen, öğrencinin kendi öğrenmesini ve başkalarının öğrenmesini engelleyen, fiziksel ve psikolojik olarak rahatsızlık yaratan ve mala-mülke zarar veren davranışları kapsadığı görülmektedir. Bu araştırmada, ortaokul ve lise öğrencilerinin olumsuz davranışlarında pandemi sürecinin etkilerinin olup olmadığı varsa olumsuz olarak nitelenen davranışların neler olduğu ve olası nedenleri ile bu olumsuz davranışların giderilmesine yönelik okul psikolojik danışmanların izledikleri stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmalarında bir veya birkaç durum (olay, birey veya gruplar) derinlemesine araştırılır. Okul psikolojik danışmanlarının olumsuz öğrenci davranışlarına yönelik görüşleri bu bakımdan bir durum çalışması olarak nitelendirilebilir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma tarama modelinde yürütülmüş olup nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2022/2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 15 okul psikolojik oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür taranarak kavramsal çerçeve doğrultusunda sorular oluşturmuş, iç geçerliliğinin sağlanabilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda düzenlenerek son şekli verilen sorular katılımcılara sunulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda olumsuz öğrenci davranışlarının neler olduğu, bu davranışlardan hangilerinin daha sıklıkla görüldüğü, olumsuz öğrenci davranışlarının olası nedenleri ve olumsuz öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılmasında uygulanan stratejilere yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Araştırma için veriler, görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlar alanyazın taraması, uzman görüşü ve gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında hazırlanmıştır. Katılımcılara araştırma için veri elde etmek amacıyla;

1. Uzaktan eğitim süreci sonrasında okul içinde ve sınıflarda en sık karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışları nelerdir?
2. Bu süreçte istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkma nedenleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?

3. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmada uyguladığınız eğitsel çalışmalar (stratejiler) nelerdir? Bu stratejiler amacına ulaşmakta mıdır?
4. Olumsuz (istenmeyen) öğrenci davranışlarını önlemek için ne gibi çalışmalar yapılmalıdır?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda olumsuz öğrenci davranışlarının neler olduğu, bu davranışlardan hangilerinin daha sıklıkla görüldüğü, olumsuz öğrenci davranışlarının olası nedenleri ve olumsuz öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılmasında uygulanan stratejilere yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemine çözümlenmiştir. Araştırmada veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde tarafından belirtilen dört aşama (verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması) takip edilmiştir. Veriler önceden belirlenen ana temalar çerçevesinde kodlanmıştır. Kodlama esnasında ortaya çıkan yeni kodlar listeye eklenerek kodlamalar tamamlanmıştır.

Araştırma verileri toplanmış olup bulgular ve sonuçları kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, olumsuz öğrenci davranışları, okul psikolojik danışmanları

Kaynakça

- Akçadağ, T. (2005). H. kıran içinde, *Sorun davranışların yönetimi* (s. 277-311). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burgaz, B., & Ekinci, C. (2006). Lise Öğrencilerinin İstenmeyen Davranışları ve Nedenleri. *Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (The Scientific And Technical Research Council Of Turkey). Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu, H.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü*.
- Demir, F. (2013). Öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Bartın Örneği), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gökçer, N., & Doğan, B. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 26(1)93-105.
- Özdaş, F., & Akpınar, B. (2018). Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1489-1501.
- Özer, B., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2) Mayıs 2014 TURK-JES.

İlkokul Öğrencilerinin Öz-Yönetim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Emrah Köseoğlu
Harran Üniversitesi

Ş. Dilek Belet Boyacı
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sürecinin temel ve belki de en önemli kademelerinden biri ilkökuldür. İlkokul süreci, bireylerin yaşamlarına ilişkin temel becerileri edindiği veya bu becerileri geliştirdiği, bunun yanı sıra temel öğrenmelerin gerçekleştiği bir dönemdir. Bu dönemde bireylere yaşamlarını başkalarına bağımlı olmadan sürdürebilmeleri için gerekli beceriler kazandırılmaya çalışılır. Bu beceriler Türkiye’de ilkökul dönemindeki derslerde temel yaşam becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Temel yaşam becerileri genel olarak problem çözme, karar verme, iş birliği, iletişim kurma, teknoloji kullanımı, öz-yönetim, zaman yönetimi, kendini tanıma, sağlığını koruma, kaynak kullanımı, doğayı koruma gibi becerilerden oluşmaktadır.

Yaşam becerileriyle ilgili alanyazın incelendiğinde farklı kurum ve kişiler tarafından farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Yaşam becerileri, Dünya Sağlık Örgütü/WHO (1999) tarafından “bireylerin günlük yaşamında karşılaşacağı zorluk ve olumsuzlukların üstesinden gelmesi için olumlu davranışlar sergilemelerini sağlayan beceriler” olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber günlük yaşamda yüklendiği sorumluluklar ve farklı durumlara adaptasyonu da yine bu beceriler kapsamında değerlendirilmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu/UNICEF (2003) ise bu becerilerle ilgili olarak “bireylerin sağlıklı ve üretken bir yaşam sürdürebilmelerine yönelik sahip olmaları gereken psikososyal ve kişiler arası beceriler” tanımlamasını yapmaktadır. Benzer şekilde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü/UNESCO (2004) da yaşam becerilerini “bireylerin bir amaca ulaşmak için sahip olduğu bilgi, beceri, davranış, değerler ve uzmanlığı kullanabilmesi” olarak tanımlamaktadır. Yine UNESCO (2009) bu becerileri “yaratıcı ve eleştirel düşünmede, problem çözme ve karar vermede, etkili bir iletişimde, bireyler arası sağlıklı ilişkiler kurmada, empati kurmada, karşılaşılan zorluklarla başa çıkmada ve hayatlarını düzenlemede bireylere yardımcı olan bilişsel, kişisel ve kişilerarası beceriler” olarak da ifade etmektedir.

Alanyazındaki tanımlamalardan anlaşılabacağı üzere yaşam becerileri, değişen ve gelişen dünyada bireylerin zorluklarla başa çıkma ve uyum sağlama becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu beceriler bireylerin sağlıklı karar vermelerine ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına, kendilerini tehlikelere karşı korumalarına ve nihayetinde yaşama ilişkin hedeflerini gerçekleştirebilmelerine yardımcı olmaktadır (UNESCO, 2004; Bailey, 2014).

Yaşam becerilerinin gelişimi, insan hayatı boyunca devam eden sosyalleşme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle yaşam becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya başlanması bireylerin gelecekteki yaşamlarının da daha rahat ve sağlıklı geçebilmesi açısından önemlidir. Türkiye’de yaşam becerilerinin kazandırılması okul öncesi eğitimle beraber başlamaktadır. Ancak bireylerin okul öncesi eğitiminden yararlanma durumları gerek sosyo-ekonomik gerekse çevresel faktörlerden dolayı farklılık gösterebilmektedir. Bu durum ilkökul dönemini yaşam becerilerini kazandırma noktasında daha önemli bir eğitim basamağı olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra ilkökulda yaşam becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenen Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin varlığı da bu açıdan oldukça önemlidir.

İlkokulda bu derslerde kazandırılmaya çalışılan temel yaşam becerilerden biri de öz-yönetim becerileridir. Öz-yönetim becerileri bireylerin kişisel gelişim ve yaşam boyu öğrenme yolculuklarında kendilerini düzenleme ve kontrol etme noktasında önemli bir rol üstlenmektedir (Goleman, 2011). Bu sebeple öz-yönetim becerilerinin öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varıp duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilmesini sağlayacaktır. Ancak becerilerin kazanılması farklı değişkenlerden etkilenebilmektedir. Bu bağlamda öz-yönetim becerilerinin hem öğrencilerde ne düzeyde olduğunu belirlemek hem de farklı değişkenlerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilmek önemlidir. Bu sebeple araştırmada ilkökul öğrencilerinin öz-yönetim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin öz-yönetim becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Tarama modellerinde var olan bir durum ya da gerçeklik olağan akışı içerisinde araştırılarak betimlenmeye çalışılır. Tarama modeli; bir olaya, olguya, bireye ve

nesneye ilişkin geçmiş ya da günümüzdeki verileri gözden geçirme mantığına dayanır. Böylece araştırılan durumlara ilişkin dağınık veriler toplanır ve düzenlenerek çözümlenir (Şimşek, 2012). Bununla beraber tarama modeli, bir örneklemdaki bireylerin bir veya birden fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla da kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada öğrencilerin öz-yönetim becerileri cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, anne-babanın birlikte ya da ayrı yaşama durumları, anne-baba eğitim durumları, anne-baba çalışma durumları, dil bilme durumları gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının başında Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile ilkokulu yeni bitirmiş 5. sınıf ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni ilçedeki ilk ve ortaokullarda öğrenim gören 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileridir. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen ve bu sınıflarda öğrenim gören 450 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği (2022)” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24 paket programıyla analiz edilmektedir. Araştırmaya ilişkin elde edilen veriler ise analiz sürecindedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan benzer çalışmalarda yaşam becerilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba çalışma durumu, anne-baba eğitim durumları, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma durumları gibi değişkenler açısından farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışmada da yaşam becerilerinden biri olan öz-yönetim becerilerinin cinsiyet, anne-babanın birlikte ya da ayrı yaşama durumları, anne-baba eğitim durumları, anne-baba çalışma durumları, dil bilme durumları, kardeş sayıları gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilişkin elde edilen veriler analiz sürecindedir. Verilerden elde edilecek bulgular sonuçlandırılıp raporlaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, yaşam becerileri, öz-yönetim becerileri

Kaynakça

- Bailey, J. L. (2014). Non-technical skills for success in a technical world. *International Journal of Business and Social Science*, 5(4), 1-10.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güney, M. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri (Ed.) *Sosyal bilimlerde araştırma modelleri (s. 80-106.)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- UNESCO. (2004). *Report of the Inter-Agency working group on life skills in EFA*. Paris: UNESCO. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141012> 22.09.2022
- UNESCO. (2009). *Understanding Life Skills*. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963>. 22.09.2022
- UNICEF. (2003). *Life skills definition*. Erişim: <https://www.unicef.org/azerbaijan/media/1541/file/basic%20life%20skills.pdf> 22.09.2022
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education—Conclusions from a United Nations interagency meeting (Report No. WHO/MNH/MHP/99.2)*. Erişim: <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1999%20OMS%20lifeskills%20edizione%201999.pdf> 22.09.2022
- Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin Hayat Bilgisi dersi bağlamında analizi*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Davranışlar: Demografik Değişkenler ve Ebeveynlerinin Akılcı Olmayan İnançların Rolü

Meryem Demir GÜDÜL
İstanbul Kültür Üniversitesi

Mehmet Toran
İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde çocuklar içe yansıtılmış ve dışa yansıtılmış olarak iki boyutta sınıflandırılan davranış problemleri sergileyebilmektedirler. İçselleştirme problem davranışları, sosyal geri çekilme gibi aşırı kısıtlanmış davranışları ve fiziksel şikayetler, anksiyete ve depresyon gibi somatik semptomları içerirken, dışsallaştırma problem davranışları, saldırganlık ve görevi kötüye kullanma gibi kontrol eksikliği sergileyen ve uygunsuz olan başkalarına yönelik eylemleri içermektedir (Achenbach, & Edelbrock, 1978). Bu davranış problemleri çocukların hem içinde bulundukları gelişim döneminde uyum sorunları yaşamalarına neden olabilmekte hem de ilerleyen gelişim dönemleri üzerinde olumsuz etkiler gösterebilmektedir (Huaqing Qi & Kaiser, 2003). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarında problem davranış etkileyen faktörleri incelemek önemli görülmektedir. Çocukların problem davranışlar sergilemelerinde etkili olan çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında çocuğun sahip olduğu kişisel özellikleri (yaş, cinsiyet, gelişimsel problemler, mizaç, kişilik özellikleri vb.) gelmektedir. Örneğin daha küçük yaşta çocuklarda, erkeklerde, gelişimsel problemleri olan çocuklarda problem davranışlar daha sık görülmektedir (Deater-Deckard, ve diğerleri, 1998; Zahn-Waxler, 1993). Ayrıca çocuğun içinde bulunduğu çevresel faktörler de problem davranış sergilemelerinde etkili olmaktadır. Bu çevresel faktörlerin başında aile ve ebeveynler gelmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyleri, kişilik özellikleri gibi özelliklerinin yanında doğrudan ebeveynliğe ilişkin algıları, benimsedikleri yaklaşımlar çocukların davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. Ebeveynlerin hem genel olarak hem de ebeveynliğe ilişkin kaygı ve stres düzeyleri de çocukların problem davranışlarının önemli belirleyicilerindendir (Jeong Won ve Hanna, 2018; Song ve diğerleri, 2022). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin görüşleri temel alındığında ebeveyn stres ve kaygılarını belirleyen etmenlerden birisi de ebeveynlerin ebeveynliğe ilişkin akılcı olmayan inançları olabilir. Nitekim ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarına müdahale etmeyi hedefleyen ebeveyn eğitim programlarının çocukların problem davranışlarının azalmasında etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gavita ve diğerleri, 2012; 2013). Ancak ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ile okul öncesi dönem çocuklarda problem davranışlar ile ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (David, 2014; Gavita ve diğerleri, 2014; Hamamcı ve Bağcı, 2017). Bu çalışmada problem davranışın hem çocuklarla ilgili faktörler hem de ebeveynlerin bilişsel özellikleri ilgili faktörler bağlamında incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla çocuklarda problem davranışlar ile çocukların demografik özellikleri, ebeveynlerin demografik özellikleri, akılcı olmayan inançları ve yaşam doyumlarının ilişkisi incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarında problem davranış ile çocukların demografik değişkenleri, ebeveynlerin demografik değişkenleri, akılcı olmayan inançları ve yaşam doyumlarının ilişkisi ilişkisel tarama modeli ile incelenmiştir. Araştırma İstanbul'da Küçükçekmece İlçesinde okul öncesi eğitime devam 3-6 yaş arasında çocuğa sahip olan toplam 242 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların 126'sı (%52,1) kız, 116'sı (%47,9) erkektir. Çocukları yaş ortalaması 4.75, annelerin yaş ortalaması 34.79, babaların yaş ortalaması 38.25'dir. Ebeveynlerin 12'si (%5) sosyo-ekonomik düzeyini düşük, 197'si (%81) orta, 33'ü (14)'ü yüksek olarak tanımlamıştır. Veriler, kişisel Bilgi Formu, Problem Davranış Ölçeği (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009), Anne Baba Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği (Kaya ve Hamamcı, 2011) ve Yaşam Doyum Ölçeği (Yetim, 1993) kullanılarak toplanmıştır. Problem Davranış Ölçeği dışa yönelim, içe yönelim, anti-sosyal ve ben merkezci olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması çocukların daha fazla problem davranış sergilediklerine işaret etmektedir. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık kat sayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Anne Baba Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği (Kaya ve Hamamcı, 2011) beklentiler ve mükemmeliyetçilik olmak üzere 2 alt boyuttan ve toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği akılcı olmayan inançların yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılığı .89 olarak hesaplanmıştır. Yaşam Doyum Ölçeği (Yetim, 1993) ölçeği ise tek boyuttan ve 5 madden oluşmaktadır. Ölçekten yüksek puan almak yaşam doyumunun yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılığı .81 olarak hesaplanmıştır. Çocukların ve ebeveynlerinin demografik özellikleri ile ebeveynlerin akılcı olmayan inançlar ve yaşam doyum düzeylerinin problem davranış yordama düzeyinin belirlenmesi için hiyerarşik regresyona analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler gerçekleştirilmeden önce dağılımların normallik gösterip

göstermediğinin belirlenmesi için dağılım ve saçılma grafikleri incelenmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımını incelemek için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Bunun yanısıra yordayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı olup olmadığının belirlenmesi için korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçları çocuğun cinsiyetinin, yaşının ve sahip olduğu kardeş sayısının, annenin yaşının, akılcı olmayan inançları ölçeğinin alt boyutlarından beklentilerin problem davranışın anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Tüm değişkenler problem davranışın %11'ini açıklamıştır. Araştırmanın sonuçları çocuklarda problem davranışın en önemli yordayıcısının çocuğun cinsiyetinin erkek olması olduğuna işaret ederken, bu değişkeni sırası ile çocuğun yaşı, ebeveynlerin beklentileri, annenin yaşı ve kardeş sayısı takip etmiştir. Bu değişkenlerden çocuğun yaşı ve kardeş sayısı problem davranış negatif olarak yordamışlardır. Araştırmanın bulguları yaşam doyumunun çocuklarda problem davranışın anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak çocuklarda problem davranış, çocuğun demografik özellikleri, ebeveynlerinin demografik özellikleri ve ebeveynliğe ilişkin akılcı olmayan inançları ile ilişki göstermektedir.

Kaynakça

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301.
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 173.
- Deater-Deckard K., Dodge K.A, Bates J.E., & Pettit G.S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: group and individual differences. *Dev Psychopathol.* 10(3):469-93. doi: 10.1017/s0954579498001709.
- Hamamcı Z., & Bağcı, C. (2017). Anne babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 733 - 740.
- Huaqing Qi, C., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 188–216.
- Kaya, İ. & Hamamcı, Z. (2011). Development of the parent irrational beliefs scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1160-1165.
- Song Z, Huang J, Qiao T, Yan J, Zhang X, & Lu D. (2022). Association between maternal anxiety and children's problem behaviors: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17):11106.
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29(3), 277-289.
- Zahn-Waxler, C. (1993). Warriors and worriers: Gender and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 5(1–2):79–89.
- Won Han, J., & Lee, H. (2018). Effects of parenting stress and controlling parenting attitudes on problem behaviors of preschool children: Latent growth model analysis. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 48(1), 109.

Beyin Hakkında Doğru Bilinen Yanlışların Öğretmen ve Ebeveyn Bakış Açısıyla İncelenmesi

Serap Erdoğan
Anadolu Üniversitesi

Nilay Kaptan
Anadolu Üniversitesi

Nurbanu Parpuç
Anadolu Üniversitesi

Şükrü Torun
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Beyin, uzun süredir tüm insanlık için hem hayranlık nedeni hem de gizem kaynağıdır (van Dijk, 2020). Beynin işleyişinin, yapısının ve çalışma süreçlerinin öğrenilmesi ise oldukça karmaşıktır (Koçak, 2020). Beyin araştırmaları sayesinde beynin günlük yaşamla arasındaki sonsuz bağlantısal süreci anlaşılmasına başlamıştır (Jensen, 2005). Beyin yapıları, fonksiyonları ve sinir sistemine ilişkin çalışmaları içeren sinirbilim alanında yapılan araştırmalarda ise bir patlama söz konusudur (Miller ve Clinkenbeard, 2021). Fakat hem medyada hem de akademik yayınlarda beyinle ilgili bilgilerin artması ile eleştirilmeden ya da gerçekliği sorgulanmadan kabul edilen beyin ile ilgili bilgiler de artış göstermiştir (Dündar ve Gündüz, 2016). Bu nedenle beyin efsaneleri (nöromit, beyin mitleri) teriminin altını çizmek daha da önemli bir hale gelmiştir.

Beyin efsaneleri ilk kez 1980'li yıllarda bir beyin cerrahı tarafından beyin hakkındaki bilimsel olmayan bilgilere atıfta bulunmak amacıyla kullanılmış olsa da (Crockard 1996) göreceli olarak yeni bir terimdir (Chojak ve diğerleri., 2021). Beyin Efsaneleri, beyin hakkındaki doğru kabul edilen yanlış bilgiler olarak tanımlanır (Gini ve diğerleri, 2021). Fakat özellikle 2002 yılında Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD]'nin çalışmasında beyin efsanelerine yönelik olarak altı çizilen bulgular tüm dünyanın dikkatini çekmiştir. Buna göre özellikle çocukların eğitimi ile ilgilenenlerin beyin hakkında doğru olduğu düşünülen birçok yanlış bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bilgilerin ortaya çıkmasında sözde “Beyin Temelli Öğrenme” (Geake, 2008; Rato, Abreu ve Castro-Caldas, 2013) ve öğretmenlerin çocukların okul performansını iyileştirmeye yönelik gördükleri baskının (OECD, 2002) rolü bulunmaktadır. Bunun yanında beyin araştırmalarının bulguları ile ilgili çarpık ve aşırı genelleştirilmiş fikirler olan beyin efsaneleri toplumda o kadar yerleşmiştir ki, bunların beyin efsanesi olduğu bilgisi kabul görmez (Rato, Abreu ve Castro-Caldas, 2013). Oysa bu bilgilerin eğitimciler ve aileler tarafından anlaşılması çocukların sağlıklı büyüme ve gelişimleri açısından kritik olabilir.

Nöromitler arasında en yaygın olanlar; beynin %10'unun kullanıldığı efsanesi (Geake, 2008; OECD, 2022) sağ sol beyin efsanesi, öğrenme stilleri efsanesidir (Geake, 2008; van Dijk ve Lane, 2020). Bu tür yanlış bilgilerin öğretmenler ve ebeveynler tarafından benimsenmesinin çocuk için bazı dezavantajları olabilir. Örneğin beynin yalnızca %10'unun kullanıldığı bilgisi beyin kütlesi yüzdesini arttırmaya yardımcı bazı sözde programların ortaya çıkmasına neden olmuştur (van Dijk ve Lane, 2020). Oysa beynimizin tamamını kullandığımıza dair bilimsel kanıtlar bulunmaktadır (Geake, 2008). Fakat bu efsane ebeveynleri ve öğretmenleri çocuklarının sözde beyin kullanım yüzdesini arttırmaya yönelik yanlış faaliyetlere yönlendirebilir. Diğer yandan öğrenme stilleri ile ilgili yanlış bilgiler, öğrenme üzerinde olumsuz etkisi olabilecek bir diğer beyin efsanesi örneğidir (van Dijk ve Lane, 2020). Çünkü öğrenme stilleri beynin gerçekte nasıl öğrettiğini yansıtmaz ve nörogörüntüleme çalışmaları çoklu zekayı desteklemez (Geake, 2008). Oysa öğrenme stilleri efsanesine inanan bir ebeveyn veya öğretmen, çocuklar için doğru olmayan öğrenme yöntemlerinden faydalanabilir. Diğer yandan OECD'ye (2022) göre yaygın olarak bilinen beyin efsanelerinden biri “ikinci bir dil öğrenilmeden önce birinci dilin iyi konuşulması gerekliliğidir” Bu tamamen yanlıştır. Çünkü çok dilli eğitim dil gelişiminin geriliğine yol açmaz (OECD, 2022). Fakat bu efsane ile hareket eden bir ebeveyn çocuğunun ikinci dil eğitimini geciktirebilir, bu efsaneyi benimseyen bir öğretmen ise çocuklara ikinci bir dil için destek vermekten kaçınabilir.

Nöromitlerin hızlı yayılmasına ve kalıcı olmasına yönelik endişelere rağmen (Dekker, Lee, Howard-Jones ve Jolles, 2020; OECD, 2002) nöromitlere ilişkin bilgi sınırlıdır. Oysa Nöromitlerin iyi bilinmesi sinirbilim araştırmacılarına ve eğitimcilere yol gösterecek, beyin hakkında doğru bilinen yanlışların giderilmesini sağlayacaktır. Ulusal alanyazın tarandığında öğretmenlerin inandıkları beyin efsaneleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Çağıltay Dönmez ve Kaplan 2017; Gülsün ve Köseoğlu, 2020). Fakat bunun yanında ebeveynlerin benimsedikleri beyin efsanelerine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin yaygın olarak kullandıkları beyin efsanelerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bulgularının hizmet içi eğitimleri şekillendireceğine, sinirbilim ve çocuğun yakın çevresi arasında köprü kurmaya yönelik faaliyetlere yol gösterici olacağına ve beyin efsanelerin önlenmesine yönelik koruyucu ve önleyici çalışmalara destek sağlayacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi tarama modeli olarak belirlenmiştir. Tarama modeli genellikle araştırmacıların bir grubun belirli bir konu hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacı ile kullanılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışma ile öğretmenlerin ve ebeveynlerin yaygın olarak kullandıkları nöromitlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın örneklemini, kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 128 öğretmen 121 ebeveyn olmak üzere toplam 249 kişi oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme çalışması kapsamında hazırlanan ölçme aracının bir katılımcıdan diğerine iletilmesi ile ortaya çıkar (Denscombe, 2017). Bu yöntem doğrultusunda çalışma verileri çevrim içi ortamda toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından bir afiş hazırlanmış ve bu afiş çevrim içi ortamlarda paylaşarak kişiler çalışmaya katılmaya davet edilmiştir. Katılımcılara sosyal medya hesapları, mail adresleri ve whatsapp aracılığı ile ulaşılmıştır.

Eğitim araştırmalarında en yaygın olarak kullanılan tanımlayıcı yöntem anketlerdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmanın veri toplama araçlarını araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve kişisel bilgi formu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı geliştirilirken literatürden faydalanılmıştır. Geliştirilen ankete ilişkin uzman görüşü alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket soruları “*Beynimizin sadece % 10’unu kullanırız*”, “*Çocukların beyni ile yetişkinlerin beyni aynıdır*”, “*Çocuğum hastalandığında öğrenmesi durur*” gibi yaygın olarak bilinen beyin efsanelerinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında oluşturulan öğretmen kişisel bilgi formunda; öğretmenin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi ve öğrenim durumuna ilişkin sorular bulunurken; ebeveyn kişisel bilgi formunda ebeveynin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken yüzde ve frekans analizinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin yaygın olarak inandıkları beyin efsaneleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular; hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin en yaygın olarak kullandıkları beyin efsanelerinin “*Hemisferik baskınlıktaki farklılıklar (sol beyin, sağ beyin) öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları açıklar*”, “*Bireyler tercih ettikleri öğrenme stiline (örneğin işitsel veya görsel) eğitim aldıklarında daha iyi öğrenirler*”, “*Algısal motor beceriler okuma yazma becerileri ile yakından ilgilidir*” ve “*Çocukluk çağında öğrenmenin daha kolay olduğu dönemler vardır*” olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Beyin efsaneleri, nöromitler, ebeveyn, öğretmen, çocuk

Kaynakça

- Chojak, M., Luria, E., & Shalom, M., (2021). Neuromyths among polish Teachers–research results and practical implications, *Prima Educatione*, 115- 131
- Crockard, A. (1996). *Confessions of a brain surgeon*. New Sci. 2061, 68.
- Çağıltay, K., Dönmez, M., & Kaplan, G. (2017). Eğitsel Neurobilim deney uygulaması geliştirilmesi ve öğretmenlerin Nöromit algıları Araştırma Projesi.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 429.
- Denscombe, M. (2017). *EBOOK: The good research guide: For small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education (UK).
- Dündar, S., & Gündüz, N. (2016). Misconceptions regarding the brain: The neuromyths of preservice teachers. *Mind, Brain, and Education*, 10(4), 212-232.
- Erin M. Miller, Ph.D., and Pamela R. Clinkenbeard, Ph.D.
- Ferrero, M., Garaizar, P., & Vadillo, M. A. (2016). Neuromyths in education: Prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 496.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York Mc Graw Hill.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational research*, 50(2), 123-133.

- Gülsün, Y., & Köseoğlu, P. (2020). Biyoloji öğretmenlerinin beyin işlevlerine ilişkin nöromitlerinin ve doğru bilgilerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204).
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817-824.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.
- Koçak, G. (2020). Beyin araştırmalarının eğitime yansımaları: Geleceğin eğitimi üzerine. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(11), 1-16.
- Miller, E. M. & Clinkenbeard, P. R., (2021). Using neuroscience research to guide your parenting: finding the signal and ignoring the noise . *National Association for Gifted Children*, 19-27.
- Oecd Publishing, & Centre for Educational Research. (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2022). *Neuromyth 5. Myths about multilingualism*.
- Rato, J. R., Abreu, A. M., & Castro-Caldas, A. (2013). Neuromyths in education: What is fact and what is fiction for Portuguese teachers?. *Educational Research*, 55(4), 441-453.
- van Dijk, W., & Lane, H. B. (2020). The brain and the US education system: Perpetuation of neuromyths. *Exceptionality*, 28(1), 16-29.

Pandemi Sürecinin İlkokulda Veli-Öğretmen İşbirliğine Yansıması

Mehmet Gültekin
Anadolu Üniversitesi

Zeynep Kılıç
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Ömür Gürdoğan Bayır
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

İlkokulda öğrencinin eğitim öğretim sürecini etkileyen bileşenlerden birisi veli öğretmen işbirliğidir. Öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmesi yalnızca okulda verilen eğitimle sağlanması mümkün değildir; bu süreçte velilerin de katılımı ve desteği büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler öğrencilerin gelişimi için ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler öğrencilerin öğrenme ve edinimleri okul dışında da desteklenmez ise istenilen sonuca ulaşmak güçtür. Dolayısıyla öğretmen ve velilerin işbirliğinde yetersizlik olduğunda öğrencilerin edinimleri kalıcı olmayabilir ve öğrenciler içselleştirip öğrendiklerini derinleştirme konusunda yetersiz kalabilir. Bu bağlamda çocuğa okulda verilen eğitim, evde eğer aile tarafından pekiştirilmez ya da bunun tersi bir yaklaşım izlenirse, hiçbir anlam ifade edemeyebilir. Yine ailenin okula bakışı, öğrencilerin okula karşı tutumunu etkilemektedir. Ailelerin çocuklarının okulu ve öğretmenleri hakkındaki olumlu davranışları, çocuğu okula ve öğrenmeye güdülenmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu da ailenin ve okulun birbirini tanımasıyla mümkün olmaktadır. Ayrıca çocukların en iyi biçimde yetişmesinde aileler, öğretmenler için önemli kaynak, destek olabilmekte, aileler öğretmenlere danışmanlık yapabilmekte, materyaller geliştirebilmekte, kendi deneyimlerini paylaşabilmekte ve her konuda öğretmene yardımcı olabilmektedir. Öte yandan öğrencileri istenilen davranışları göstermeye yöneltmede okuldaki ödüllendirme ve cezalandırma uygulamaları yeterli olmadığından, ailelerin okula desteği gerekli olmaktadır. Çocuğun eğitimine yönelik olarak aile ve okulun beklentilerinin karşılıklı bilinmesi ise okul ile aile arasında kurulan işbirliğine bağlı olmaktadır.

Özellikle okulda ve evde önem ve öncelik verilen değerler, alışkanlıklar farklı ise çocuğa gerekli olan davranışları kazandırmak zorlaşmaktadır. Öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri, günlük yaşamda kullanabilmesi için okul dışında da bu bilgilerle ilgili yaşantılar geçirmesi gerekmektedir. Okullarda verilen eğitimin devam ettirilmesi ve okul dışında da desteklenmesi veliler aracılığı ile gerçekleşmektedir. Nitekim öğretmen ve veli işbirliğini yapılandırmayı, güçlendirmeyi ve arttırmayı amaçlayan yasal düzenlemeler de bulunmaktadır. MEB ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin 27. maddesine göre “*Her öğrencinin, eğitim-öğretimi ile yakından ilgilenebilecek bir velisinin olması zorunluluğu, öğretmenlerin öğrencinin davranış ve başarı durumları konusunda veliler ile işbirliği yapması, öğrencilerin sosyal, kültürel, eğitsel ve akademik gelişimlerinin sağlanması için okul ve aile işbirliği yapılması*” gibi konulara yer verilmiştir. Bundan dolayı eğitimin her kademesinde öğretmen ile veli işbirliği yapmak durumundadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde okul aile işbirliği kapsamında öğretmen ve veli işbirliği daha da büyük önem taşımaktadır. Bu işbirliğinin temel koşulu iletişimdir. Öğretmen, velileri okul programları, etkinlikleri, öğrencinin duyuşsal, sosyal ve bilişsel, akademik gelişimi konusunda bilgilendirmelidir. Velilerin de öğretmenle iletişim kurmaları gerekmektedir. Öğretmen velilerle iletişim kurarak çocuğun yaşantısı, evde nasıl zaman geçirdiği, ödevlerini nasıl yaptığı gibi çocuk ve aile ilgili bilgi almalıdır. Sınıfta öğretmen, farklı kültürel, sosyal özelliklere ve alışkanlıklara sahip ailelerin öğrencileri ile ilgilenir.

Okul aile işbirliği kapsamında, öğretmen-veli işbirliğini etkileyen etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler; okul ortamı, okul kültürü, dil, velilerin eğitim düzeyi, para, zaman gibi etmenlerdir. Bu etmenler, öğretmen veli işbirliğini olumlu ya da olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu etmenlerin dışında dünyada yaşanan gelişmeler de öğretmen veli işbirliğini etkileyebilir. Özellikle son üç yılda öğretmen veli işbirliğini etkileyen etmenlerden biri de pandemi olmuştur. 2019 Aralık ayında Çin’de başlayan Koronavirüs (COVID-19) salgını kısa süre içinde tüm dünyada pandemi olarak yayılmıştır ve sosyal, ekonomik ve gündelik yaşamımızı etkilemiştir. Salgını kontrol altına almak için birtakım tedbirler uygulanmıştır. Bu tedbirlerin başında belli aralıklarla sokağa çıkma yasağı gelmektedir. Dolayısıyla yaşamla ilgili tüm etkinlikler evden yürütülmüştür. Evden yürütülen etkinliklerin başında eğitim gelmektedir. Dünya ülkeleri, eğitimin kesintiye uğramaması için uzaktan eğitime yönelmiştir. Böylece öğretmenler eğitim-öğretim işlerini uzaktan yürütmüşlerdir. Uzaktan eğitime geçilmesi ile eğitim-öğretim süreci alışkın olduğumuz sınıf ortamından farklı biçimde uygulanmıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde öğrenme süreci, öğrenme çıktıları, eğitim ve öğretimin paydaşlarının rolleri farklılaşmıştır. Bu bağlamda pandemi sürecinde öğretmen veli işbirliği de biçim değiştirmiştir. Bu çalışmanın amacı da pandemi sürecinin veli-öğretmen işbirliğine yansımasının nasıl olduğunu ortaya çıkarmaktır. Böylelikle süreçte nelerin yaşandığının belirlenmesi, ileriki süreçte bazı nedenlerden dolayı uzaktan eğitime geçilmesi durumunda veli-öğretmen işbirliğinin daha etkili olma konusunda yol gösterebilir.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğretmen veli işbirliğine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Temel nitel araştırmada amaç katılımcıların deneyimlerin neler olduğunu, nasıl yorumladıklarını, deneyimlere ne anlam yüklediklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Odak grup görüşmesi, önceden belirlenen yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama yöntemidir. Odak gruplarda araştırmacı daha ileri analizler yapabilmek amacıyla bir grup katılımcıya aynı anda sorular sorarak tartışma ortamında onların yanıtlarının altında yatan anlamlar ve normları ortaya çıkarmaya çalışır. Bu kapsamda araştırmaya farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkökulda görev yapmakta olan öğretmenlerin katılması planlanmaktadır. Nitel araştırmalarda örneklem sayısı araştırmacının ne öğrenmek istediğine, araştırmacının amacına, neyin güvenilir ve kullanışlı olduğuna ve sahip olunan zaman ve kaynaklarda neler yapılabileceğine bağlıdır. Bu nedenle araştırma yapılacak okullar ve araştırmaya katılacak sınıf öğretmenleri seçilirken bu özellikler göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılması öngörülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkökullarda görev yapması ve aynı zamanda birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfları okutmakta olan öğretmenlerden seçilmesi planlanmıştır. Verilerin toplanmasında odak grup görüşmesinden yararlanılacaktır. Bu süreçte öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak üç farklı odak grup görüşme yapılması planlanmaktadır. Araştırmanın verileri ise betimsel analiz tekniği ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın analiz süreci henüz sonlanmamıştır. Ancak öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları sorunların öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye göre farklılaşabileceği öngörülmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin pandemi sürecinden önceki aile işbirliğine ilişkin tutumları, davranışları ve ilişki düzeyi bu sürece yansiyabilir. Ayrıca öğrencilerin evde eğitim sürecinde eşit koşullara sahip olmaması bir problem durumu olabilir. Yine öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin süreci etkileyeceği düşünülmektedir. Ailelerin okuryazarlık durumları, eğitime bakış açısı, çalışma koşulları, evdeki eğitim-öğretim sürecine devam eden kardeş sayısı, ailenin yeterli teknolojik donanımına sahip olma durumu, ailenin yaşadığı bölgede internet erişiminin olup olmaması, ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi pek çok değişkenin de bu sürecin belirleyicisi olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öneriler getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul aile işbirliği, öğretmen-veli işbirliği, pandemi süreci

Kaynakça

- Amaral, M. (2007). *Parents' perspectives: The role of parents in the education of their children*. Unpublished doctoral thesis, University of British Columbia.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir araştırmaya. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 105-123.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(3), 112-142.
- Çayak, S. & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen veli işbirliği ile ilkökul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 59-77.
- Merriam, S.B.(2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nokali El, E. N., Bachman, J. H. & Drzal- Votruba, E. (2010). Parent involvement an children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 985-1005.
- Özdoğan, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- World Health Organization [WHO] (2020). Responding to community spread of COVID 19: Interim guidance, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331421/WHO-COVID-19-Community_Transmission-2020.1-eng.pdf adresinden 1.10.2022 tarihinde elde edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Zeynep Kılıç

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Nur Leman Balbağ

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız 21. yy'da hızlı değişimler yaşanmakta ve bu değişimlerin etkileri yaşamın her alanında görülmektedir. Özellikle bilim ve teknolojiadaki dönüşümler, bireylerin yaşamlarını olumlu/olumsuz etkilemektedir. Bireyler; fiziksel, ekonomik ve sosyal gereksinimlerini kolaylıkla karşılayarak yaşamlarını daha konforlu hale getirmektedir. Ancak bireylerin yaşamları geçmişe göre daha iyi ve konforlu olmasına rağmen bireyler birtakım olumsuz durumlarla da karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumların başında, savaşlar, şiddet, dengesiz göç, terör olayları, çevresel sorunlar, küresel salgınlar ve ekonomik krizlerdir. Bireylerin karşılaştıkları bu durumlar yaşamlarını olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Örneğin savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan bireyler, başka ülkelere göç etmişlerdir. Göç edilen ülkede bireylerde göçle gelen bireylerle bir arada yaşamak durumunda kalmışlardır. Dolayısıyla bireylerin bu olumsuz durumların üstesinden gelmesi, diğerleri ile barışçıl bir biçimde yaşamları, karşılaştıkları problemleri uzlaşmacı bir biçimde çözebilmeleri, doğru ve güvenilir bir bilgiye ulaşabilmeleri için okuma, yazma gibi temel becerilerinin yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünme, empati gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda aileden sonra sistematik ve planlı bir eğitim için eğitim kurumlarına giden çocuklar, bu eğitim kurumlarında ileriki eğitim, mesleki ve sosyal yaşamlarında kullanabilecekleri beceri, bilgi ve davranışlar kazanır. Özellikle ilkokullarda öğrencilerin bilgi, beceri, davranış kazanabilecek dersler yer almaktadır. Bu derslerin başında Sosyal Bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersi; temel demokratik değerlere sahip etkili vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan, içeriği genellikle sosyal bilimlerle ilişkili disiplinlerden seçilen, bir toplumu oluşturan bireylerin yaşayışları, ilişkileri, kültürleri, öteki toplumlarla olan etkileşimleri ile bu konulardaki ortak ve temel bilgilerin oldukça kapsamlı bir bölümünü oluşturan çalışma alanıdır. Bu ders aracılığı ile bireylere bir yandan var olan kültürel değerler aktarılarak onların toplumsallaşması sağlanırken diğer yandan vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler alanından seçilmiş bilgiler basit ve düzenli bir biçimde kaynaştırılarak bireylere sunulur. Sosyal bilgiler dersi aracılığı ile öğrenciler, vatandaşlıkla ilgili bilgi ve beceriler kazanır, sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında inceler, çevresinde karşılaştığı problemleri bir sosyal bilimci gibi yaklaşarak bilimsel yöntemleri kullanarak çözmeye çalışır. Bu süreçte, eleştirel düşünme, problem çözme, empati sosyal katılım gibi beceriler kazanır, saygı, diğerleriyle ilgili birlikte yaşama gibi değerler edinir, vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerlere sahip olur. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere söz konusu bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için etkili yaklaşım ve yöntemler kullanılmaktadır. Yaratıcı drama yöntemi sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntemlerden birisidir. Yaratıcı drama, tiyatro ve drama tekniklerinden faydalanarak bir grup bireyin içinde bulunduğu çalışma içerisinde herhangi bir olgu, kavram, yaşantı veya eylemi önceki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini yeniden düzenleyerek gözlem, duygular, tecrübe ve anı yaşama süreçleriyle birlikte oyunlaştırma yoluyla farkına varması, anlamlandırması ve canlandırması olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda ise yaratıcı drama; içinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek onların tüm yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir. Dolayısıyla, yaratıcı drama, odağına öğreneni alır ve kurgulanan dünyadaki var olan gerçekleri kendisine bazı roller vererek hayata adapte eder. Bu şekilde katılım sağlayan kişi kendisini ve en yakın çevresini sade, doğal aynı zamanda aktif bir yöntemle bilir, tanır ve kendini gerçekleştirebilir. Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama aracılığı ile öğrenciler; kendilerini tanır, diğerleriyle birlikte iş birliği içinde çalışır, problemlerle başa çıkma stratejileri geliştirir, sanat ve estetik bilinci kazanır, çevresindeki olayları değerlendirir, dünyadaki durum ve olayların farkında olur, farklı düşüncelere saygı duyar. İlgili alan yazın incelendiğinde yaratıcı drama yönteminin derslerde aktif bir şekilde kullanılması ile birlikte yaratıcı dramanın eğitim-öğretim öğeleri ve süreçlerini kapsayan etkilerini araştıran birçok çalışma ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama farklı alan ve konularda da birçok çalışmaya dâhil olmuştur. Bu durumdan yola çıkılarak alan yazında geniş bir ağı sahip olan konular hakkında yapılan çalışmaların belirlenen zaman aralıklarındaki eğilimlerinin incelenmesi alanyazına katkı sunmakla birlikte gelecekteki çalışmalara yol gösterici olabilmektedir. Çalışmanın amacı; Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama alanında yapılan çalışmaların eğilimini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, içerik analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, “Yazılı-görsel-sözel verilerden çıkarımlar yapmak için sistematik ve nesnel bir araç sağlayan bir araştırma yöntemidir.” biçiminde tanımlanmıştır. İçerik analizi, sözel-yazılı-görsel materyallerden tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak, bu materyallerdeki belirli fenomenleri tanımlamak, ortaya çıkarmak, ana yapıları belirlemek ve ana yapıları sınıflandırmak ile bir alandaki ya da literatürdeki eğilimleri göstermek amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir. Ayrıca içerik analizi yöntemi sözel-yazılı-görsel materyallerdeki görünen anlamlardan yola çıkarak gizli kalmış anlamlara ulaşmak için de kullanılır. Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kapsamında yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin derinlemesine incelenmesi, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kapsamında yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin yazılı materyal olarak kabul edilip bu materyallerde yer alan yıl, tür, yöntem, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri analizi türleri, konuları ve alanları gibi belirli fenomenleri ortaya çıkarmak ve araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerde ve makalelerde ortaya çıkan sorunları tezlerde ve makalelerde yer alan ifadeler bağlamında araştırmacılar tarafından belirlenmesi içerik analiz yönteminin “*Yöntemi sözel-yazılı-görsel materyallerdeki görünen anlamlardan yola çıkarak gizli kalmış anlamlara ulaşmak*” amacı ile örtüştüğü için çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çalışma kapsamını Türkiye’deki 2000-2022 yılları arasında sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kapsamında yapılmış lisansüstü tezler ve TR tizin veri tabanında taranan makaleler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan tezler ve makaleler amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ele alınan ölçütler; tezlerin ve makalelerin sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama bağlamında yapılmış olması, tezlerin ve makalelerin yayın tarihinin 2000-2022 tarih aralığında yer alması ve tezlerin izinli olmasıdır. Bu kapsamda 44 teze ve 28 makaleye ulaşılmıştır. Ancak tezlerden 5 tanesinin erişime izni olmadığı için bu 5 tez çalışmaya dahil edilmemiştir. Verilerin toplanmasında yayın inceleme formu kullanılmıştır. Yayın inceleme formunda “yıl, yayın türü (yüksek lisans, doktora, makale), konu alanları, veri kaynağı, yöntem türü, veri toplama aracı türü, veri analizi türü, karşılaşılan sorunlar ve öneriler” biçiminde alt başlıklar yer almaktadır. Araştırmacılar yayın inceleme formunu ayrı ayrı doldurmuşlardır. İçerik analizi araştırmalarında verilerin analizi nitel veri analizlerinden farklıdır. İçerik analizi araştırmaları, araştırmacıya veri analizi konusunda esneklik sağlar. Araştırmacı içerik analizi araştırmasında verileri analiz ederken yazılı/görsel/sözel dokümanlardan çıkan anlamı frekans yolu ile istatistiksel olarak ifade edebilir ve derinlemesine yorumlayabilir. Bu çalışmada, tez inceleme formundan yararlanılarak tez ve makalelerle ilgili ortaya çıkan özellikler frekans biçiminde sayısallaştırılmış ve yayınların bağlamsal özellikleri de kategori ve tema haline getirilmiştir.

666

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Makro düzeyde yapılan analizde yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısından fazla olduğu ve hem tezlerde hem makalelerde genellikle nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca veri toplama araçları, analiz türünün de nicel ağırlıklı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tez ve makaleler de veri kaynağı olarak en çok öğrencilerin tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adayları ile çalışılan tezler de bulunmaktadır. Tez ve makalelerde akademik başarı, tutum kalıcılık, öz yeterlilik algısı gibi konuların çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme, sosyal beceri, empati gibi düşünme becerilerinin de çalışıldığı görülmüştür. Tez ve makalelerde belirtilen sorunların ise öğretme-öğrenme sürecine ilişkin sorunlar, ders materyallerine ve fiziksel koşullara, öğretmen ve öğrenciye ilişkin sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Tez ve makalelerde belirtilen önerilerin ise hizmet öncesi ya da hizmet sonrası eğitim, öğretmenlere, öğretim programlarına, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, yaratıcı drama, içerik analizi

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Sanat Yayıncılık.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis? *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.
- Cole, F.L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist*, 2(1), 53-57.
- Gültekin, M. (2020). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. M.Gültekin (Ed.). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları içinde* (267-354). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.

- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis an introduction to its methodology*. USA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- San, İ. (2003). *Drama ve öğretim bilgisi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G. Can (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 15-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. USA: SAGE Publications.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Ebeveynlerin Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FOMO) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Elif Ayça Deveci

Merve Kınay

Elif Demirbaş

Esin Sezgin

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Problem Durumu

Anne baba tutumları çocuğun kazandığı motor, dil, sosyal becerilerde önemli bir rol oynar. Çocuklar yetişkinleri fazlaca model aldığından anne baba tutumları çocuğun kişilik gelişimini etkiler. Çocuğun kişilik gelişiminin her bir basamağı anne babanın tutumundan etkilenir.

Demirkaya ve Abalı'nın (2012) 24-72 aylık 200 çocukla yaptığı araştırmada, annelerin aşırı koruyucu tutumlarının çocuklardaki sosyal içe-dönüklük, kaygı/depresyon ve içe yönelim belirtileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte aile içindeki geçimsizliğin, çocuklardaki dışa dönük davranış sorunlarını arttırabildiği de ifade edilmiştir. Sanner ve Neece (2018), anne-baba-çocuk etkileşiminin, ebeveynlerin stresi ve çocukların davranış problemleri üzerinde etkili olabileceğini ifade etmektedir. Aktarılan genetik özellikler ve yetiştirme tutumları çocukların gelişimini her alanda etkilemektedir. Anne baba tutumları Bakhla, Sinha, Sharan, Binay, Verma ve Chaudhury (2013) tarafından demokratik anne baba tutumu, otoriter ve izin verici aile tutumları olarak sayılırken, Maccoby ve Martin (1983) tarafından demokratik anne baba tutumu, izin verici anne baba tutumu, etnik azınlık olan anne baba tutumu, ilgisiz anne baba tutumu ve tutarsız anne baba tutumu şeklinde sınıflamıştır. Hibbard ve Walton (2014) ise demokratik anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumu, izin verici anne baba tutumu ve ihmalkâr- reddedici anne baba tutumu olarak sıralamıştır. FOMO yeni çıkan ve hızla artan bir kavramdır. Teknoloji çağında yaşamamızın da etkisiyle insanlar için artık ekranlar ve sosyal medya bir zorunluluk haline gelmeye başlamıştır. Eksik hissetme, yaşanan gelişmeleri kaçırma ve dijital ekranların eksikliğine tahammül edememe yaygınlaşmıştır. Yeni ve hızla yayılan bir fenomen olan FOMO (feeling of missing out, fear of missing out) Türkçe açıklamasıyla "sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu" hayatımıza girmiştir. Bu durumu kavram olarak ele alırsak "eksik hissetme" olarak tanımlayabiliriz. Çalışmalarda FOMO "bireylerin kendilerinin bulunmadıkları ortamlarda meydana gelen olumlu deneyimlere karşı yaşadıkları şiddetli mahrumiyet duygusu" olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada 4-12 yaş arası ebeveynlerin yaşadıkları sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu yani kısaltması ile FOMO (fear of missing out) düzeyleri ile anne baba tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

4-12 yaş çocuğu olan ebeveynlerin FOMO düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklem grubunu 4-12 yaş çocukları olan 342 ebeveyn oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; kişisel bilgi formu, Anne-Baba Tutum Ölçekleri ve Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada 4-12 yaş ebeveynlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, meslek, çalışma durumu, ekonomik durum, yaşadığınız il, çocuk sayısı, çocukların yaşı, ekran süreleri, çocuklarla günde kaç saat ilgilendikleri ve aktiviteleri bilgilerini elde etmek amaçlı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Anne baba tutum ölçeği, Hülya Gülay Ogelman ve Arzu Özyürek geliştirmiş, geçerlik ve güvenirlik alımlarını 2020'de tamamlamıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ayrık yapılardan oluşan iki alt ölçek elde edilmiştir. Alt ölçeklerden biri istendik tutumları diğeri ise istenmeyen tutumları yansıtan maddelerden oluşmaktadır. İstendik Anne Baba Tutum Ölçeği 14 maddeden, İstenmeyen Anne Baba Tutum Ölçeği 13 maddeden oluşmaktadır. Aynı ayrı puanlanan ölçeklerden alınan puanın yüksekliği o ölçeğe ilişkin tutumun baskın olduğunu göstermektedir. Çalışmalara göre her iki ölçekte 4-12 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin istendik ve istenmeyen tutumlarının değerlendirilmesinde kullanılabilir. Her iki ölçeğinde geçerlik ve güvenirliği yüksektir. Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması Mehmet Enes Gökler, Reşat Aydın, Egemen Ünal ve Selma Metintas tarafından 2016 yılında yapılmıştır. Ölçek 10 maddeden ve beşli likert derecelendirmeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 10 ile 50 arasında değişmektedir. Hiç doğru değildir 1 puan, bir parça doğrudur 2 puan, orta derece doğrudur 3 puan, oldukça doğrudur 4 puan, aşırı şekilde doğrudur 5 puan şeklinde sıralanır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 istatistiksel programı ile analiz edilmiştir. Verilerin dağılımın özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikleri yapılmıştır. Ayrıca verilere normalite testleri uygulanarak elde edilen sonuçlara göre parametrik (indepent t testi, Anova, v.v.) korelasyon analizleri (Pearson, Spearman's korelasyon, v.s.) yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada toplam ortalamadaki ebeveynlerin çalışma durumu değişkenine göre çalışan kesim ile çalışmayan kesim arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, iki taraf da yakın istatistiksel verilerle çalışma anketine katılmıştır. Çalışan kesimin çocuklarla ilgili ankete katılmada herhangi bir çekingenlik göstermediği sonucuna çalışmadaki verilerle ulaşılmıştır. Çalışmada istenmeyen anne baba tutumları boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre öğrenim düzeyi arttıkça istenmeyen tutumlarda farklılaşmaya ve gerilemeye rastlanmıştır. Buna göre, eğitim seviyesi, anne baba tutumlarını olumlu yöne çekmeye yarayan bir etmendir. Çalışmada ebeveyn yaşı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı, yaşı büyüklüğünün ya da küçüklüğünün anne baba tutumlarında herhangi bir değişikliğe sebep vermediği sonucuna varılmıştır. Çalışmada FOMO ölçeğinin ve alt boyutlarının cinsiyet, çalışma durumu, ebeveyn yaşı, medeni durum, çocukla ilgi süresi, çocuk yaşı ve sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmadaki FOMO ölçeğinin sadece öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun öğrenim durumuyla ilişkili olduğu ve eğitim düzeyinin artmasının olumlu etkisi olacağı sonucuna varılmıştır. Yukarıdaki verilere göre anne baba tutumları ölçeği ve FOMO ölçeği verileri baz alınarak değişkenler üzerinde yapılan araştırmaya göre anne baba tutumlarının değişkenler üzerinde geniş anlamda net bir farkının bulunmadığı ve ileriki çalışmalarla desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: fomo, sosyal ortamları kaçırma fobisi, fobi, anne baba tutumları

Kaynakça

- Erdoğan, A., Yılmaz, Y. & Hocaoglu, Ç. (2021) Modern çağın yeni hastalığı: Gelişmeleri kaçırma korkusu “FOMO” nedir? bir gözden geçirme. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 3(3)
- Modzelewski, P. (2020). Fomo (fear of missing out)–an educational and behavioral problem in times of new communication forms. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(14), 215-232.
- Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E., & Metintaş, S. (2016). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 52-59.
- Keçeci, H., Özyirmidokuz, E. & Özbakır, L. (2021) Dijital bağımlılık ve FOMO, kişilik faktörleri ve mutluluk ile ilişkisi: üniversite öğrencileri ile bir uygulama. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4):379- 394
- Sak.R., Sak, İ., ATLI, S., & Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3),972-991”
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25),
- Demirkaya, S. K., & Abalı, O. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem davranış sorunları ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 67-74.
- Özyürek, A. & Bedge, Z. (2016).Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1), 204-232

Sınıfa Sonradan Katılan 4. Sınıf Öğrencisinin Uyum Döneminin Yansıtıcı Günlükler Aracılığıyla Analizi, Özel Durum Çalışması

Recep Karadaş
Trabzon Üniversitesi

Taner Altun
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Doğan vd. (2008)'e göre uyum, çocuğun öznel özellikleri, kendi benliği ve içinde bulunduğu çevre arasında dengeli ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesidir. Sosyal uyum ise öğrencinin okula devamını sağlama, okulda tutma ve okula bağımlılığı azaltma süreçleridir (Aypay, Aypay, ve Demirhan, 2009). Uyumlu çocuk kavramı, iç çatışmalardan arınık, gerçekleri kabul edebilen, engellemeler karşısında sakin ve yapıcı tepkiler veren, kendi içindeki yetersizlik ve korkularının farkında olan ve onları kabul eden, onlardan doyum sağlayabilen ve duygularını istenilen şekilde gösterebilen kişi olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 2012, Akt. Gündüz ve Özarslan, 2017).

Temel eğitim çağındaki çocukların okula uyum sağlamalarını etkileyen birçok faktör bulunmakla birlikte, en önemlileri arasında zihinsel, bedensel ve duygusal açıdan hazır olmaları sayılabilir (Yavuzer, 2010). Okulun fiziki yapısı, çevre koşulları gibi faktörler de okula uyum sürecini etkiler. Bu faktörlerin etkisiyle bazı çocuklar okula daha çabuk uyum sağlarken ve “uyumlu çocuk” olarak tanımlanırken, bazıları ise uyum sorunları ile karşılaşabilmekte ve “uyumsuz çocuk” olarak tanımlanabilmektedir (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014). Okula uyum, okul başarısının yanı sıra sosyal etki ve sosyal davranışlarla da ilişkili çok boyutlu bir kavramdır (Yoleri ve Tanış, 2014). Uyum sağlama döneminin kısa oluşu başarıyı ters orantılı olarak etkilemesi beklenmektedir. Yeni sınıf, yeni arkadaş grubu, farklı öğretmen ve okul iklimi ile karşılaşan öğrencilerin bu iklime uyum göstermelerindeki süre, kişiden kişiye farklılık gösterecektir.

4. sınıf seviyesine öğrenim gören bir öğrencinin öğretim yılının ikinci yarısında okula geldiği ancak olumsuz davranışlar sergilediği görülmüştür. Yeni katıldığı sınıfta 4 ay kalacağı sonrasında ayrılacağı bilincinde olan öğrencinin okulu, sınıfını, öğretmenini ve ailesini yok saydığı fark edilmiş, öğrenciye yardımcı olmak, uyum dönemini olumlu sonuçlandırıp başarıya odaklanması amacıyla çalışma yapma gerekliliği hissedilmiştir. Araştırmacının bu öğrencinin sınıf öğretmenini olması nedeniyle ve özel bir durumun yaşandığının fark edilmesi gerekçesiyle özel durum çalışması yapılması gerekli görülmüştür.

Türkiye’de özellikle büyük şehirlerde sürekli göçler yaşanmakta, okullar arası gelen ve giden nakil kayıtlarından anlaşılmaktadır. Söz konusu çalışmanın yapıldığı okulda 126 öğrenci nakil aldırıp okuldan ayrılmış, buna karşın 53 öğrenci bu okula nakil ile geldiği okul idaresinden öğrenilmiştir. Bu sirkülasyon sonucunda öğrencilerin uyum sağlamaları sorun olabilmektedir. Bu sorunların aşılması gerektiği, özel durumu olan öğrencilere yardımcı olunması için çeşitli çalışmalar okul rehberlik öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Farklı çalışmalar yaparak hem literatüre hem öğretmenlere hem de öğrencilere ışık tutabilecek çalışmaların yapılması gerekli görülmüştür.

Yöntem

Bu çalışmada, sınıf ortamına ilk defa katılan 4. Sınıf seviyesinde öğrenim gören bir öğrencinin okula ve sınıfına uyum döneminde yaşadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu maksatla nitel veri yaklaşımlarından özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma, özel durum olması nedeniyle tek öğrenci ile yürütülmüştür. İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde kamuya ait ilkökula sonradan dahil olan bir öğrencinin durumu çok boyutlu incelenmiştir. Öğrenci ikinci dönemden sonra okula başlamış, öğrenci başladıktan hemen sonra çalışma için günlükler tutulmuştur. Ayrıca öğrencinin durumunun çok yönlü değerlendirilebilmesi için veli, okul rehber öğretmen ve okul idaresi ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada; sınıf öğretmenin ders içi ve ders dışında gördüğü önemli durumlar için kullandığı yansıtıcı günlükler, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uslu (2009), yansıtıcı günlükleri, bireyin öğrenme sürecinde yaptığı araştırma, sorgulama, deneme, gözlem, öneri gibi çalışmalarını ile duygu ve düşüncelerini ifade ettiği yazılı belgeler olarak tanımlanmaktadır. Yansıtıcı günlüklerde diğer günlüklerden farklı olarak sonucun değerlendirilip sonraki uygulamalarda izlenecek yolun belirlenmesi durumu söz konusudur. Böylelikle uygulamadan elde edilen veriler sonraki uygulamalar için temel teşkil eder.

Öğretim yılının ikinci döneminden sonra sınıfa gelen öğrenci yaklaşık olarak 3 ay araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencinin durumunun detaylı incelenmesi için gerekli görüldüğü zamanlarda öğrenci velisi ile görüşmeler yapılmış söz konusu öğrenci ile ilgili özel durumlar yine yansıtıcı günlüklerde yer almıştır. Ayrıca durum değerlendirmesi ve çözümler bulmak amacıyla okul idaresi ve okul rehber öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler hakkında araştırmacının elde ettiği veriler yansıtıcı günlüklerde kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplanan veriler ayrı zamanlarda alt başlıklar halinde toplanarak kodlama yöntemi ile kategorize edilmiştir. Elde edilen alt kodlar içerik analizi yöntemi ile irdelenerek çözümlenmiştir. Elde edilen alt kodlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Devamsızlık durumu
- Fiziksel şiddet eğilimi
- Kaçınma durumları
- Aile sorunları
- Rehberlik çalışmaları
- Öğretmen çıkarımları
- Yaklaşma ve uyum eğilimi

Elde edilen kodlar bir arada değerlendirilmiş ve başlıklara bağlı olarak birden fazla olmak üzere kategorize edilmiştir. Üçgenleme yöntemi ile güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Üçgenleme yöntemi; bir araştırma sonucunun birden çok kişi tarafından analiz edilmesi, verilerin farklı zamanlarda tekrar çözümlenmesi, ölçmenin 2 veya daha fazla tekrar ile yapılması şeklinde sağlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, yansıtıcı günlükler, uyum

Kaynakça

- Anonim, (2018). <http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/150611-reflective-practice-booklet-en.pdf> Alınma tarihi: 02.04.2018.
- Aypay, A., Aypay, A., & Demirhan, G. (2009). Öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumu, bir üniversite örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 46-64
- Başaran, S. , Gökmen, B. & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri . *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 2014 (2) , 197-223 .
- Chirema, K. (2007). The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27(3), 192-202.
- Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: A Popperian analysis. *Reflective practice*, 7(1), 73-86.
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S., ve Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar* Ankara: Nobel yayın dağıtım
- Fitzpatrick, M., Spiller, D. (2010). The teaching portfolio: institutional imperative or teacher's personal journey?, *Higher Education Research and Development*, 29(2): 167-178.
- Gündüz, H. B., Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkökula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230 . DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304630
- Koç, C., ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

- Koksal, N., & Demirel, O. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe University Journal of Education* 34, 189-203.
- Kurnaz, M. A. (2010). Kavram Haritalarının Öğretim Sürecinde Kullanılması: Bir Aksiyon Araştırması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 8(1).
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595-621.
- Phipps, J. (2005). E-journaling: achieving interactive education online. *Educause Quarterly*, 28 (1), 62-65.
- Raw, J., Brigden, D., & Gupta, R. (2005). Reflective diaries in medical practice. *Reflective Practice*, 6(1), 165-169.
- Roberts, A. (2009). Encouraging reflective practice in periods of Professional workplace experience: the development of a conceptual model. *Reflective Practice*, 10(5), 633-644.
- Unver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Uline, C., Wilson, J. D., & Cordry, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation. *Education*, 124(3), 456-461.
- Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi, 21. Basım, İstanbul
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul
- Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2) , 130-141 . DOI: 10.14230/joiss82
- Zalipour, A (2015). *Reflective practice. Teaching development unit*. University of Waikato

Bir Kaynaştırma Öğrencisinin Varoluş Mücadelesi Üzerine Bir Eylem Araştırması

İsa Güngör

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Beyhan Nazlı Koçbeker Eid

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Her öğrencinin farklı ihtiyaçları farklı beklentileri vardır. Bu ihtiyaçlar giderilmeden bir öğrencinin akademik olarak ilerlemesi istenildiği düzeyde olmayabilir. Tüm öğrencilere benzer sınıflarda yer verilmesi onların ihtiyaçlarının aynı olduğu anlamına gelmemelidir. Bir öğretmen bu durumun farkında olsa bile yoğunluk içerisinde sınıfa yetemediğini zaman zaman hissedebilir. Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisiyle nasıl ilerlemesi gerektiği konusunda öğretmen çaresiz kalabilmektedir. Makalelerde, tezlerde, kitaplarda yazılanları hayata geçirme çabası teorikle pratiğin tamamen aynı olmadığını anlamasıyla sonuçlanabilmektedir. Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini nasıl destekleyebileceklerini bir öğrenci üzerinden anlatabilmektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden geliştirici eylem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve öğretmen günceleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcısı öğrenciye, özel öğrenme güçlüğü ile dil ve konuşma güçlüğü tanısı konulmuştur. Araştırma öğrencinin okula gelmek istememesi, sınıftaki diğer öğrencilerden ve velilerden gelen yoğun şikayetlerin olduğu bir dönemde başlamıştır. Ayrıca arkadaşlarına sözel ve fiziksel şiddetin yanında okul eşyalarına ve kendine zarar veren bir öğrenci durumundadır. Yaşanılan her sorun veya istenilmeyen davranışların önüne geçmek için ayrı ayrı planlama yapılmıştır. Planlamanın başarısız olduğu alanlar tekrar gözden geçirilerek iyileştirme çalışması yapılmıştır. Planlama 3. sınıfın ikinci döneminde öğretmen değişikliği ile birlikte başlayıp öğrencinin 4. sınıftan mezun olduğu ana kadar ki süreci kapsamıştır. Planlamanın yanında öğrenci ve annenin gayretlerinin katkılarıyla öğrencinin olumsuz davranışları neredeyse tamamen giderilmiştir. Bunun yanında öğrenci okuduğunu anlatabilen hayatla daha barışık belirli bir arkadaş çevresi oluşmuş, okula severek gelen bir öğrenci haline gelmiştir. Araştırmanın sonucunda anlaşılmıştır ki; öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisini kalabalıklar arasında unutmaması, tüm öğrencilere eşit davranma yönünde istekliliği, sınıftaki diğer öğrencilerle yaptıkları etkinliklere dahil etmesi, öğrencinin kendisini sınıf ortamının bir parçası olarak hissetmesini sağladığı düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenin öğrenciye duyduğu saygıyı diğer öğrencilerin hissetmesi, öğrenciye sesini dahi yükseltmeden sorunları çözmeye çalışması gibi durumlar öğrencinin sınıfta kabul edilmesine ortam sağladığı anlaşılmaktadır. Bu çabaların sonunda sınıftaki diğer istenmeyen durumlar azalmış, öğrencinin hem okulda hem toplumda ve annesinin ifadesiyle hem de evde daha mutlu öğrenmeye açık bir insan haline geldiği gözlemlenmiştir.

Yöntem

Eleştirel eylem araştırmasında amaç uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmak ve kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmaktır. Böylece uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir ve sürekli olarak bu süreç içindeki kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin bilinçli açıklamalar getirebilecektir. Bu yaklaşımda uygulayıcının araştırma yoluyla mesleğinde daha yetkin hale gelmesi kuram ile uygulamayı bütünleştirme becerisini kazanması ve kendi alanı ile ilgili politikalara ilişkin de görüşler geliştirmesi olasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:335). Eylem araştırması “rastgele” gerçekleştirilen bir uygulama/eylem değildir. Sistematiğe dayalı olarak yürütülen bir süreci vurgular. Eylem araştırması problemin betimlenmesini, yeni çözüm önerilerinin geliştirilmesini ve geliştirilen eylem planlarının uygulanmasını gerektirir. Ayrıca eylem araştırması genelleme amacıyla yapılmamalıdır. Var olan durumu geliştirme, iyileştirme veya çözüme kavuşturma gayesi taşır (Saban ve Ersoy, 2013:11).

Araştırma uygulayıcı değil de bir araştırmacı tarafından yürütülüyorsa araştırma problemi belirlenirken araştırmanın uygulama açısından ortaya çıkaracağı olası sonuçlar araştırmacı tarafından dikkate alınmalıdır. Eylem araştırması problemi sadece araştırmacının ilgisi çerçevesinde değil aynı zamanda araştırmaya katılan uygulayıcıların da önemli gördüğü konular dikkate alınarak belirlenmelidir. Bu nedenle eylem araştırması yapacak araştırmacının problemi belirlemeden önce uygulayıcılarla beyin fırtınası yapması ve onların karşılaştığı sorunları önceden belirlemesi önerilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 337)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda anlaşılmıştır ki; öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisini kalabalıklar arasında unutmaması, tüm öğrencilere eşit davranma yönünde istekliliği, sınıftaki diğer öğrencilerle yaptıkları etkinliklere dahil etmesi, öğrencinin kendisini sınıf ortamının bir parçası olarak hissetmesini sağladığı düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenin öğrenciye duyduğu saygıyı diğer öğrencilerin hissetmesi, öğrenciye sesini dahi yükseltmeden sorunları çözmeye çalışması gibi durumlar öğrencinin sınıfta kabul edilmesine ortam sağladığı anlaşılmaktadır. Bu çabaların sonunda sınıftaki diğer istenmeyen durumlar azalmış, öğrencinin hem okulda hem toplumda ve annesinin ifadesiyle hem de evde daha mutlu öğrenmeye açık bir insan haline geldiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, sınıf öğretmenliği, eylem araştırması

Kaynakça

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması . *Journal of Computer and Education Research*, 1(2) , 65-89 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/18614/196496?publisher=jcer>
- Coşkun, İ. & Geç, H. E. (2018). Hafif zihin engelli öğrencilere cümle çözümleme yöntemiyle sesli harflerin öğretimi: eylem araştırması. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(3),61-79. DOI: 10.29250/sead.46933
- Doğuyurt, M. F. & Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*,5(14). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/32111/355986>
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2016). Etnografya. içinde (ss. 1-48). A. Saban ve A. Ersoy *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (1. baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13 . DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000092
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Systematic Review of The Socioscientific Issues

Kadriye İnci

METU

Problem

This research aimed to synthesize research articles on socioscientific issues published from 2017 to 2022 in the selected three journals, which were the Journal of Research in Science Teaching (JRST), Research in Science Education (RISE), and Science Education (SC) in the social science citation index. It aimed to evaluate them according to these criteria: journal source, publication date, research method, sample, subject matter, data collection tools, and location. According to the strategy of searching, some exclusions were made by taking the opinion of an expert from the Department of Mathematics and Science Education. Since the identified articles do not have content about 'socioscientific or socio-scientific or SSI' and are only a few words in the articles, they are omitted. In this study, interrater reliability was examined. A coding scheme was created to check the validity and reliability of the content analysis. This scheme codes the content as journal source, publication date, research method, sample, subject matter, data collection tools, and location.

Research Questions:

1. How are the “journal source distributions” of academic articles about SSIs published between 2017 and 2022 in the selected three journals?
2. What are the “publication date distributions” of academic articles about SSIs published between 2017 and 2022 in the selected three journals?
3. How are the “research method distributions” of academic articles about SSIs published between 2017 and 2022 in the selected three journals?
4. How are the “sample distributions” of academic articles about SSIs published between 2017 and 2022 in the selected three journals?
5. How are the “subject matters distribution” of academic articles about SSIs published between 2017 and 2022 in the selected three journals?
6. How are the “data collection tool distributions” of academic articles about SSIs published between 2017 and 2022 in the selected three journals?
7. What are the “location distributions” of academic articles about SSIs published between 2017 and 2022 in the selected three journals?

675

Method

This systematic literature review was created using the METU library online access database. That database includes publishers of Springer, Wiley, and Wiley-Blackwell. This database was chosen because of its easy access to well-established journals and the limitation of the research topic. The subject was searched on this database with an integrated search as "socioscientific issues or socio-scientific issues or SSI." After searching socioscientific issues, only academic articles were chosen. Academic articles were limited to the last five years from 2017 to 2022 and included if these were in the social science citation index. In addition, instead of looking at academic articles in all journals, academic articles in the three journals with the highest impact factor in the field of science were selected. 45 academic articles were obtained to investigate the general trend and change of trend about socioscientific issues (SSI). Afterward, the abstracts of all the articles were read, and the articles that were unsuitable for the purpose were determined. Since the identified articles do not have content about 'socioscientific or socio-scientific or SSI' and are only a few words in the articles, they are omitted. Because of this, six of these articles were excluded because of content inconsistency by taking the expert opinion. Therefore, 39 articles remained to be synthesized.

The data in all articles (39 articles in 3 selected journals) are arranged in excel so that no data is missing. In Excel, data were created as academic articles, journal sources, authors, author keywords, publication date, subject matter, variables, sample, research method, data collection, instrument, location, trustworthiness, more information, and link.

Results/Expected Outcomes

The most preferred journal is “Research in Science Education (RISE),” and the least preferred journal is “Science Education (SC).” In other words, the priority in choosing journals is research in science education, journal of research in science teaching, and science education, respectively. It can be seen that 7 articles were published in 2017, 3 articles in 2018, 8 articles in 2019, 9 articles in 2020, and 12 articles in 2021. Also, when the research methods used in these studies were examined, it was observed that the majority of the studies were qualitative studies, and the number of studies conducted as quantitative was very few. Their samples were divided into 5 different categories: elementary school students, middle school students, high school students, university students, and teachers. Moreover, data collection tools were divided into 9 different categories: interview, video recording, audio-recording, survey, questionnaire, essay, observation, prompt, and not defined. Furthermore, it was observed that studies with a single country were more than studies with multiple countries.

Keywords: socioscientific issues, synthesizing review, journals, science citation index

References

- Chen, L., & Xiao, S. (2021). Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues: A systematic review. *Educational Research Review*, 32, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>
- Evren Yapıcıoğlu, A., & Atabey, N. (2020). Evaluation of trends in theses on socio-scientific issues: The case of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 115–134. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.8>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). Chapter 13 / Experimental Research. In *How to design and evaluate research in Education* (8th ed., pp. 275–277). New York: McGraw Hill LLC.
- Fraser, B. J., & Tobin, K. G. (Eds.) (1998). *International handbook of Science Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Karisan, D., & Zeidler, D. L. (2016). Contextualization of nature of science within the Socioscientific Issues Framework: A Review of Research. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 139–152. <https://doi.org/10.18404/ijemst.270186>
- Mansour, N. (2009). Science-Technology-Society (STS). *Bulletin of Science, Technology & Society*, 29(4), 287–297. <https://doi.org/10.1177/0270467609336307>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112–138. doi:10.1002/tea.20042.
- Sadler, T. D., & Dawson, V. (2011). Socio-scientific issues in science education: Contexts for the promotion of Key Learning Outcomes. *Second International Handbook of Science Education*, 799–809. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_53
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Tekin, N., Aslan, O., & Yılmaz, S. (2016). Research trends on socioscientific issues: A content analysis of publications in selected Science Education Journals. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9). <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1572>
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for Socioscientific Issues Education. *Science Education*, 89(3), 357–377. <https://doi.org/10.1002/sce.20048>
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49–58. <https://doi.org/10.1007/bf03173684>

A Systematic Review Of Dissertations On Science Motivation in The Last 10 Years in The ERIC Database

Simge Söylemez

METU

Problem

Many studies can be found in the literature on science motivation, but there are not that many systematic review studies in this field. So, the need for a systematic review of science motivation studies arose. A systematic review is a comprehensive synthesis of all the studies in the literature on the subject under investigation. Since the systematic review is one of the types of work in which the author's bias is the least, it also provides a rich and objective resource to researchers who will later work on the existing subject in review. Therefore, a systematic review of science motivation is important as it will provide a rich source for future studies on this subject. However, all these systematic reviews were done by compiling the articles. The present study conducted a systematic review of masters and doctoral dissertations on science motivation published in the ERIC database in the last 10 years. Also, in this study, science motivation was discussed and analyzed in terms of many variables which are specified in the research questions.

Research Questions

1. How did studies from different universities contribute to the published dissertations on science motivation in the ERIC database across these ten years (2012–2022)?
2. Which countries or regions contributed to the published dissertations on science motivation in the ERIC database across these ten years (2012–2022)?
3. How did data collection tools in the published dissertations on science motivation in the ERIC database vary across these ten years (2012–2022)?
4. How did the research methods of the published dissertations on science motivation in the ERIC database vary across these ten years (2012–2022)?
5. How did science topics/main disciplines of the published dissertations on science motivation in the ERIC database vary across these ten years (2012–2022)?
6. In which years were the master's and doctoral theses published more on science motivation?
7. What samples and sample sizes in science motivation dissertations published in the ERIC database were frequently used between 2012 and 2022 years?

677

Method

This study is a content analysis study. In other words, a content analysis study aims to systemically analyze all papers in given subjects in the literature. So, this study aims to examine and analyze in detail and systematically the masters and doctoral theses on science motivation published in the ERIC database between 2012 and 2022. In this study, science motivation dissertations were analyzed in terms of research methods, data collection tools, study location, author's university, main disciplines, sample size, sample type, and publication date in the ERIC database. Moreover, examining the master's and doctoral dissertations on science motivation published in the ERIC database in the last 10 years will provide a rich source for future studies on science motivation. Looking at the master's and doctoral theses made in recent years gives an idea for future studies about the direction in which the studies on science motivation have evolved and on which variables have been focused most recently. Doing a systematic review also provides to analyze how much researchers contribute to the literature on science motivation. In the literature, there are not many systematic review studies on dissertations published on science motivation. Besides, the systematic review in this study focused on masters and doctoral theses on science motivation published in the ERIC database so it can be said that the reason for using the ERIC database here is that ERIC contains so many studies about education that enrich the literature on education. If looking at the coding methods of this study, research methods, data collection tools, study location, author's university, main disciplines, sample size, and publication date are included.

Expected Results/Outcomes

So, in conclusion, this systematic review compiled the motivational masters and doctoral dissertations on science published in the ERIC database in the last 10 years. As a result of this present systematic review study, it was concluded that the most used research method among the research methods was the mixed research method, the most used data collection tool was an interview, most of the studies were done in the US, general science was the most studied main discipline in the theses, and the sample size of most of the theses was less than 100, it was determined that the most studied sample type was high school students, the university that published the most theses in the field of science motivation was Walden University in the last 10 years and the year that the most thesis was published in 2012 in the last 10 years.

Keywords: science motivation, dissertations, ERIC

References

- Brand, L. G. (2011). *Evaluating the effects of medical explorers a case study curriculum on critical thinking, attitude toward life science, and motivational learning strategies in rural high school students* (Order No. 3454232). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (868684254). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/evaluating-effects-medical-explorers-case-study/docview/868684254/se-2?accountid=13014>
- Brophy, J. (1987). On motivating students. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 201–245). New York: Random House
- Cohen, E. C. (2013). *Employing inquiry-based computer simulations and embedded scientist videos to teach challenging climate change and nature of science concepts* (Order No. 3566487). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1377085181). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/employing-inquiry-based-computer-simulations/docview/1377085181/se-2?accountid=13014>
- DiMatteo, H. (2012). *The preparation of schools for serious school violence: An analysis of new mexico public high schools* (Order No. 3537759). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1334998933). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/preparation-schools-serious-school-violence/docview/1334998933/se-2?accountid=13014>
- Erickson, D. K. (2010). *The effects of blogs versus dialogue journals on open -response writing scores and attitudes of grade eight science students* (Order No. 3393920). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305207194). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-blogs-versus-dialogue-journals-on-open/docview/305207194/se-2?accountid=13014>
- Garcia, S. L. (2010). *Development of perceived instrumentality for mathematics, reading and science curricula* (Order No. 3410629). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (506409938). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-perceived-instrumentality-mathematics/docview/506409938/se-2?accountid=13014>
- Glynn, S. M., Taasobshirazi, G., & Brickman, P. (2007). Nonscience majors learning science: a theoretical model of motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1088–1107. <https://doi.org/10.1002/tea.20181>
- Glynn, S. M., Taasobshirazi, G., & Brickman, P. (2009). Science Motivation Questionnaire: Construct validation with non-science majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 127–146. <https://doi.org/10.1002/tea.20267>
- Harootunian, A. (2012). *Perceptions of 9th and 10th grade students on how their environment, cognition, and behavior motivate them in algebra and geometry courses* (Order No. 3519105). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1034458266). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/perceptions-9th-10th-grade-students-on-how-their/docview/1034458266/se-2?accountid=13014>
- Kurt, J. T. (2010). *Factors affecting literacy achievement of eighth grade middle school instrumental music students* (Order No. 3428470). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (818745496). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/factors-affecting-literacy-achievement-eighth/docview/818745496/se-2?accountid=13014>

Öğrenme Galerisi Öğretim Tekniğinin Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Konusunda Öğrencilerin Girişimcilik ve İnovasyon Becerilerine Etkisi

Betül Kaygısız
Gazi Üniversitesi

Ezgi Güven Yıldırım
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Sanayi faaliyetlerinin 20. yüzyıl başlarında hızla artması sonucunda canlıların doğal çevreleri ile kurdukları denge bozulmuş ve çevre sorunları kendini göstermeye başlamıştır (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2008). Çevresel kaynaklar ve hammadde çok hızlı biçimde tüketilmiş ve tüketim atıkları yaşadığımız yüzyılın en önemli çevre sorunlarından biri haline gelmiştir. Nüfusa bağlı olarak artan teknoloji, sanayi faaliyetleri, kişilerin tüketim alışkanlıkları ve toplumun hayat standartları kişi başına düşen evsel katı atık miktarını çoğaltmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak da hem tüketim atıklarının ortadan kaldırılması, hem de ham madde ihtiyacının karşılanması amacıyla geri dönüşüm faaliyetlerine verilen önem artmıştır (Aksakal, 2013; Alboğa, 2013). Evsel atık sorununa ve geri dönüşüme yönelik farkındalığa sahip, çevre okuryazarı bireylerin yetişmesi noktasında en önemli görev eğitime düşmüştür (Connor, 1989) ve öğretim programlarına sürdürülebilir kalkınma, doğal kaynakların sınırlılığı, evsel atıklar ve geri dönüşüm gibi konular eklenmiştir (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Fen bilimleri dersi öğretim programının en temel amaçlarından biri bireylere çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmektir (MEB, 2018a). Çevre ile ilgili istenen bu hedefe ulaşmak için bireylerin doğal kaynakların sınırlı olduğunu fark etmesi, sürdürülebilirliğin önemini kavraması, atık kavramının ve atık kirliliğinin farkında olması, bu atıkların bertaraf edilmesi noktasında geri dönüşüm faaliyetlerine yönelik davranışlar geliştirmesi gerekmektedir. Bu noktada bireylerin inovatif düşünme ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü özellikle karşı karşıya kaldığımız çevre sorunlarının çözümünde, atık kirliliğinin ortadan kaldırılmasında ve geri dönüşüm faaliyetlerinin tam anlamıyla hayata geçirilmesinde, çevre sorunlarına inovatif çözüm önerileri sunan ve aynı zamanda bu noktada girişimcilik özelliklerini kullanarak geri dönüşüm faaliyetlerinden ülke ekonomisine katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bireylerin yetişmesi ancak amaçları doğru olarak belirlenmiş, uygun öğrenme ortamlarında aktif öğretim yöntem ve teknikleri ile verilmiş bir çevre eğitimi ile mümkün olmaktadır. Bu aktif öğretim tekniklerinden birisi de öğrenme galerisi öğretim tekniğidir. Aktif öğrenme yöntemlerinin içerisinde yer alan işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencileri harekete geçiren bir tekniktir. İşbirlikli öğrenme terimi, farklı performans seviyelerine sahip olan öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, birkaç kişilik gruplar halinde, işbirliği içerisinde çalışmasıdır (Bruner, 1985). Yabancı kaynaklarda “A Gallery Walk” adı ile gördüğümüz Öğrenme Galerisi öğretim tekniği, işbirlikli öğretim tekniğinin bir alt türüdür. Bu öğretim tekniği öğrenci merkezli bir tekniktir ve birçok varyasyona sahiptir (Bowman, 2005). Öğrencilerin çeşitli posterler arasında, kendi etrafında döndüğü bir sınıf eylemi olarak da tanımlanan (Namaziandost, Rahimi Esfahani, Nasri & Mirshekaran, 2018) öğrenme galerisi, öğrencileri sandalyelerinden kaldıran, birlikte düşünmelerini sağlayan, diğer öğrenci grupları ile tartışabilecekleri sınıf ortamı oluşturan bir tekniktir. Her öğrenci grubunun diğer istasyonları gezip, incelemesi ve soruları yanıtlamasını içermektedir. Tüm öğrenci grupları istasyonları ziyaret ettikten sonra grup sunumları ve tartışmalar gerçekleşmektedir (Rodenbaugh, 2015). Öğrenme galerisi tekniği akranlar arasındaki etkileşimi ve iletişimi arttırmakta, öğrencilerin öğrenmek için öğretmene değil kendilerine güvenmeleri gerektiğini vurgulamakta ve öğrencileri bağımsız olarak öğrenmeye teşvik etmektedir (Allen & Tanner, 2005). Öğrenme galerisi öğretim tekniğinde öğrencinin aktifliği, bilgiyi yapılandırması, sürece etkin katılması, yaratıcılığı ön planda olduğun için öğrencilere yaratıcı düşünce, bilgilerini rahat bir şekilde paylaşma, eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulama, doğru bilgiyi arama gibi beceriler kazandırmaktadır (Baydoğdu & Şahan, 2018). Bu bağlamda bu çalışma ile Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm konusunun öğretiminde yenilikçi etkinliklerle desteklenmiş öğrenme galerisi tekniğinin kullanımının öğrencilerin inovasyon ve girişimcilik becerilerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada araştırmanın amacına yönelik verileri elde etmek için nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır (Creswell, 2017). Araştırmanın çalışma grubu katılımcıları kolay ulaşılabilir, istenen özelliklere uygun ve araştırmaya katılmaya istekli öğrenciler arasından seçmeye olanak tanıyan uygun örnekleme ile belirlenmiştir (Gravetter & Forzano, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılında Şırnak İli, İdil İlçesi’nde bulunan bir ortaokulun 7.sınıfında öğrenim gören, iki şubeden seçilen öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Chell ve Athayde (2009) tarafından geliştirilen ve Akkaya

(2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İnovasyon Becerisi Ölçeği ve Deveci (2018) tarafından geliştirilen Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak veri toplama süreci, 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm konusunun işlendiği dersler kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce hem deney hem kontrol grubuna İnovasyon Becerileri Ölçeği ve Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra uygulama sürecine geçilmiş, deney grubunda Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm konusunun öğretiminde yenilikçi etkinliklerle desteklenmiş öğrenme galerisi öğretim tekniği, kontrol grubunda ise güncel öğretim programında yer alan öğretim teknikleri ile ders işlenmiştir. Uygulama süreci her iki grupta da 5 hafta süresince devam ettirilmiştir. Uygulama bitiminde yine aynı ölçekler her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini analiz etmek için Microsoft Excel elektronik tablo programı ve SPSS 25.0 istatistik analiz paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtların genel dağılımlarının belirlenmesi ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini araştırılmasında Shapiro Wilk testinden yararlanılmıştır. Farklı gruplarda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını tespit etmek için parametrik analiz tekniklerinden bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen verilere yapılan analizler neticesinde grupların hem inovasyon becerileri ölçeği ön test hem de fen tabanlı girişimcilik ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte grupların son test puan ortalamaları arasında her iki ölçek için de deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Yani yenilikçi etkinliklerle desteklenen Öğrenme Galerisi tekniği deney grubunda yer alan öğrencilerin inovasyon ve girişimcilik becerilerini kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla artırmıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışma sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrenme Galerisi tekniğinin öğretmenlere öğrenmeyi kolaylaştırmak için fırsat sunduğu ve bu tekniğin kullanımı ile öğrencilerin öğrenmede aktif rol alması, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişmesi mümkün olduğu belirtilmektedir (Makmun, Yin Yin & Zakariya, 2020; Stewart & Beaudry, 2017).

Anahtar Kelimeler: Öğrenme galerisi, evsel atık ve geri dönüşüm, girişimcilik, inovasyon becerisi

Kaynakça

- Akkaya, D. (2016). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin inovasyon becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aksakal, Ş. (2013). *Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının çevresel geri dönüşüm konusundaki duyarlılıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alboğa, Y. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre, geri dönüşüm, plastik ve plastik atıklar konusundaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Allen, D. & Tanner, K. (2005). Infusing active learning into the large-enrollment biology class: seven strategies, from the simple to complex. *Cell Biology Education*, 4, 262–268.
- Baydoğdu, S. & Şahan, H. H. (2018). Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin matematik başarısına ve tutuma etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 83-98.
- Bowman, L. (2005). Grade retention: Is it a help or hindrance to student academic success? *Preventing School Failure*, 49(3), 42-46.
- Bruner, J. (1985). Models of the learner. *Educational Researcher*, 14(6), 5-8.
- Chell, E. & Athayde, R. (2009). *The identification and measurement of innovative characteristics of young people*. Development of the Youth Innovation Skills Measurement Tool. London: NESTA.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Deveci, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik becerilerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1(1), 19-47.
- Gravetter, F. J. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Makmun, M., Yin, K. Y., & Zakariya, Z. (2020). The gallery walk teaching and learning and its potential impact on students' interest and performance. *International Business Education Journal*, 13(1), 17-22.
- MEB-Milli Eğitim Bakanlığı, (2018a). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB-Milli Eğitim Bakanlığı, (2018b). *Ortaöğretim kurumları biyoloji dersi öğretim programı*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Namaziandost, E., Rahimi Esfahani, F., Nasri, M., & Mirshekaran, R. (2018). the effect of gallery walk technique on pre-intermediate EFL learners' speaking skill. *Language Teaching Research Quarterly*, 8, 1–15.
- Rodenbaugh, D. W. (2015). Maximize a team-based learning gallery walk experience: Herding cats is easier than you think. *Advances in Physiology Education*, 39(4), 411–413.
- Stewart McCafferty, A. & Beaudry, J. (2017). The gallery walk: Educators step up to build assessment literacy. *The Learning Professional*, 38, 48-53.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2008). *Çevre bilimi ve eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Dünya Robot Olimpiyatları Türkiye'ye Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Olimpiyata Yönelik Günlüklerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi

Gamze Babaoğlu
Gazi Üniversitesi

Ezgi Güven Yıldırım
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Robotik kodlama, öğrencilerin ilgisini çeken bir alan olmanın yanı sıra onların farklı becerilerinin gelişimine de yardımcı olmaktadır. Imaizumi (2013), eğitici robotik kullanımının öğrencilerin belirli STEM kavramı alanlarında akademik başarılarını artırdığını, işbirlikli öğrenme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Eğitici robotik setlerin etkili bir öğrenme aracı olmasının nedenlerinden biri, öğrencilerin öğrenmeye ilgi duymalarını ve meşgul olmalarını sağlayan eğlenceli, ilgi çekici ve uygulamalı öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olmasıdır (Eguchi, 2014). Fen ve matematik sınıflarında kullanılan robotik teknolojiler, öğrencilere gerçek dünyaya ait deneysel araştırmaları gerçekleştirmek için bir araç olarak sunulabilmekte, bu sayede farklı STEM disiplinleri arasında bir köprü oluşturabilmektedir (Williams, Igel, Poveda, Kapila, & Iskander, 2012). Farklı disiplinleri bir araya getiren robotik kodlamaya ilişkin birçok turnuva yapılmaktadır. Bunlardan birisi de Dünya Robot Olimpiyatı (World Robot Olympiad – WRO)'dır. Çocukların ve gençlerin robot ve bilime karşı ilgilerini arttırmayı amaçlayan WRO, ilkokuldan üniversiteye kadar dünyanın her köşesinden katılan öğrencilerin problem çözme, fikir üretme gibi becerilerini geliştiren düşündürücü, eğitici robot turnuvaları ve aktiviteleri olarak her yıl düzenlenmektedir (WRO, 2022). Bu olimpiyat 90 farklı ülkede yapılmakta ve her ülkeyi temsilen birincilerin katıldığı uluslararası bir final ile noktalanmaktadır. 2014 yılından beri Türkiye ayağı Bilim Kahramanları Derneği tarafından organize edilmektedir. Katılımcıların bilim ve teknoloji alanında kendilerini geliştirebilecekleri ve ifade edebilecekleri bir ortam sağlamayı amaçlayan etkinlik, 12 Haziran 2022 tarihinde Fuar İzmir'de gerçekleştirilmiştir. WRO Türkiye, Kurallı, Geleceğin Mucitleri, Geleceğin Mühendisleri ve RoboSpor klasmanlarından oluşmaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları da Kurallı Küçük Yıldızlar Klasmanı'na turnuvaya katılmıştır. Turnuvanın bu yılki teması “Arkadaşım Robot - Bahçıvan Robot”tur (WRO, 2022). Turnuvadaki oyun alanında uğur böceklerini taşıma, çimleri kesme, yabancı otları toplama gibi görevleri yerine getirecek robot tasarımları beklenmektedir.

Robotik kodlamaya ilişkin ulusal ve uluslararası turnuvalardan en bilinenleri Lego eğitim robotlarının kullanıldığı WRO ile FLL (First Lego League)'dir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, FLL'nin bu turnuvaya katılan öğrencilerin uzamsal yeteneklerine (Coxon, 2011), problem çözme ve bilimsel yaratıcılık becerilerine (Varnado, 2005; Chen, 2018; Kınık Topalsan, 2018), bilgi işlemsel düşünme ve 21. yüzyıl becerilerine (Ma & Williams, 2013), bilimsel sorgulama becerilerine (Williams, Ma, Projean, Ford, & Lai, 2007; Espino & Gonzalez, 2015), motivasyon ve STEM becerilerine (Aris & Orcos (2019) etkisini inceleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte Gürevin (2019) öğrencilerin FLL'ye ilişkin tutumlarını ve Dönmez (2017) ise öğrenci ve takım koçlarının turnuvaya yönelik görüşlerini incelemiştir. İlgili literatüre bakıldığında, araştırmaların First Lego Lig (FLL) turnuvası üzerine yoğunlaştığı görülmektedir ve Dünya Robot Olimpiyatı (WRO) üzerine herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu sebeple, bu çalışmada Dünya Robot Olimpiyatı tercih edilmiş ve buradan yola çıkılarak Dünya Robot Olimpiyatları Türkiye'ye katılan özel yetenekli öğrencilerin bu olimpiyata yönelik günlüklerini incelemek ve görüşlerini almak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, “niçin” ve “nasıl” sorularını temel alır ve bir olgu veya olayı derinlemesine inceleyen araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubu katılımcıları kolay ulaşılabilir, istenen özelliklere uygun ve araştırmaya katılmaya istekli öğrenciler arasından seçmeye olanak tanıyan uygun örneklemeye ile belirlenmiştir (Gravetter & Forzano, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde bir bilim ve sanat merkezinde BYF-1 (5. Sınıf) grubuna devam eden 3 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar aynı zamanda bir devlet okulunda öğrenim görmektedir. Çalışmada kullanılan ilk veri toplama aracı öğrencilerin Dünya Robot Olimpiyatları-Türkiye (WRO – Türkiye)'ye hazırlık sürecinde tuttıkları günlüklerdir. Araştırmanın bir diğer veri toplama aracını ise, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrencilerin WRO – Türkiye'ye katılımlarına yönelik hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Öğrenciler, bilim ve sanat merkezindeki fen bilimleri atölyesinde robot olimpiyatlarına haftada 3 ders saati olmak üzere toplamda 8 hafta boyunca hazırlanmıştır. Birlikte çalıştıkları

bu günlerde de günlük tutmuşlardır. Olimpiyat sonrasında da bu öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların ve süreç boyunca tuttıkları günlüklerinin değerlendirilmesinde nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri ve görüşmelerinden elde edilen veriler tema ve kodlara göre kategorize edilerek iki fen eğitimi konusunda uzmandan görüş alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğrencilerin Dünya Robot Olimpiyatları - Türkiye'ye hazırlanırken tuttıkları günlüklerde genellikle heyecan, eğlence, mutluluk, umut gibi olumlu duygu durumlarından bahsettikleri görülmüştür. Robot olimpiyatı hazırlığı yaptıkları bazı günlerde ise, karamsarlık ve endişeye kapıldıkları tespit edilmiştir. Süreç boyunca yaptıkları çalışmalarda, çim kesme, yabancı ot ve uğur böceği taşıma gibi görevlere dair haftalık hedefler koyduklarından, kendi aralarında kod yazma, robotu başlangıç noktasında hizalama gibi iş bölümü yaptıklarından ve takım ruhunu hissettiklerinden bahsetmişlerdir. Olimpiyat sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise, sonraki yıl tekrar katılmaya çok istekli olduklarını, eğlenceli bir deneyim yaşadıklarını ifade ederek, kodlarının ve robot tasarımının daha farklı olması gerektiği konusunda özeleştiride bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Dünya robot olimpiyatları-WRO, lego eğitimi, özel yetenekli öğrenci, robotik kodlama

Kaynakça

- Arís, N. & Orcos, L. (2019). Educational robotics in the stage of secondary education: Empirical study on motivation and STEM skills. *Education Sciences*, 9(2), 73.
- Chen, X. (2018, April). How does participation in FIRST LEGO league robotics competition impact children's problem-solving process?. In *International Conference on Robotics and Education RiE 2017* (pp. 162-167). Springer, Cham.
- Coxon, S.V. (2011). *The malleability of spatial ability under treatment of a first lego league-based robotics unit*. PhD Thesis. The Faculty of the School of Education The College of William and Mary, Virginia, USA.
- Dönmez, İ. (2017). STEM eğitimi çerçevesinde robotik turnuvalara yönelik öğrenci ve takım koçlarının görüşleri (bilim kahramanları buluşuyor örneği). *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 8(1), 5-11. doi: 10.14313/JAMRIS_1-2014/1
- Espino, E. E. E. & González, C. S. G. (2015, September). Influence of gender on computational thinking. In *Proceedings of the XVI International Conference on Human Computer Interaction* (1-2).
- Gravetter, F. J. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gürevin, B. (2019). *Öğrencilerin first lego lig (FLL) turnuvalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Imazumi, S. (2013). New technologies for children learning STEM/STEAM subjects and the 21st century skills. 17.08.2022 tarihinde <https://blogs.worldbank.org/digital-development/new-technologies-children-learning-stemsteam-subjects-and-21st-century-skills> adresinden erişilmiştir.
- Kınık Topalsan, A. (2018)._First Lego Ligi (FLL) sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisi. 07.08.2022 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/329337018_First_Lego_Ligi_FLL_Surecinin_Ogrenciler_Uzerindeki_Etkisi adresinden erişilmiştir.
- Ma, Y. & Williams, D. C. (2013). The potential of a First LEGO League robotics program in teaching 21st century skills: An exploratory study. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 6(2), 2.
- Varnado, T. E. (2005). *The effects of a technological problem solving activity on first lego league participants' problem solving style and performance*. PhD Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Williams, D. C., Ma, Y., Prejean, L., Ford, M. J., & Lai, G. (2007). Acquisition of physics content knowledge and scientific inquiry skills in a robotics summer camp. *Journal of research on Technology in Education*, 40(2), 201-216.

- Williams, K., Igel, I., Poveda, R., Kapila, V., & Iskander, M. (2012). Enriching K-12 science and mathematics education using LEGOs. *Advances in Engineering Education*, 3(2), 1-17.
- WRO-Dünya Robot Olimpiyatları, Türkiye (2022). My robot, my friend. 05.07.2022 tarihinde <https://wroturkiye.org/> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, Y. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Modeli Konusunda 2015 Yılı ve Sonrasında Yayımlanmış Makalelere İlişkin Bir İçerik Analizi: Türkiye Örneği

Buket Geviş Farhadzada
Akdeniz Üniversitesi

Fatih Serdar Yıldırım
Akdeniz Üniversitesi

Derya Alan
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumu oluşturan bireyler çağa uyum sağlayacak bir şekilde ve kalkınma açısından öngörülen dünya şartlarına göre yetiştirilmelidir. Bu amaca hizmet edecek bireyleri yetiştirebilmek için eğitim programlarındaki amaçlar problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik olmalıdır. Amaçlar problem çözme becerilerinin geliştirilmesine göre belirlendiğinde bundan öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri de etkilenecektir. Böylesi bir eğitim programında bireylerin üst düzey düşünmeyi gerektirecek aktivitelerde bulunması gerekecektir. Ayrıca toplumların eğitim politikasının da bireylerin elde edilen bilgileri kullanmaları bekleniyor olmalıdır. Bu durumda eğitim programlarında amaçlar bloom taksonomisine göre uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında olacak, öğrenme-öğretme sürecinde ise aktif öğrenme yöntemleri kullanılacaktır (Duruhan, 2002).

Dewey'e (1966, akt: Öztürk, 2008) göre problem çözme becerisine yönelik olan programlar pragmatik eğitim sisteminin amacıdır. Pragmatik eğitim sistemine göre birey kendini çeşitli deneyimleri yaşayarak tanımalı ve kendine has bir düşünce yöntemi geliştirmelidir. Bilgi her birey için başka anlamlar ifade ettiği için her birey kendi yapısına ve ihtiyaçlarına göre bilgiler edinerek kendini oluşturur.

İlköğretim programları incelendiğinde temel beceriler arasında ortak olarak kullanılan problem çözme becerisi olduğu görülmektedir (MEB, 2004). İlköğretim. Fen ve Teknoloji öğretim programının da amaçlarından biri öğrencilerin yeni bilgi elde etme ve problem çözmede Fen ve Teknolojiyi kullanmalarını sağlamaktır. Ayrıca ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji programında yer verilen bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması aynı zamanda problem çözme becerisinin de kazandırılmasına hizmet etmektedir. (MEB, 2004, 33-34). Billimsel sürecin gözlem, karşılaştırma-sınıflandırma basamakları problem çözme sürecinin problemi tanıma basamağına denk gelir. Her iki süreçte de bilgi ve veri toplama aşamaları vardır.

İlköğretim programları problem çözme becerisini kazandırmayı amaçlaması aktif öğrenme yaklaşımını benimsemesinden kaynaklanır. Açıköz'e (2008, s.15-17) göre aktif öğrenme yoluyla öğrenci bilgiyi ezberlemez; bilgiyi çeşitli etkinlikler yoluyla araştırır, tartışır, ilişkilendirir. Öğrenci yalnızca bilgileri tekrarlayarak öğrenmez, bilgiyi nerede kullanabileceğini tasarlar, niçin öğrendiğini bilir, kendi öğrenmesini inceler ve değerlendirir.

Son yıllarda aktif öğrenme yaklaşımının öğrenme üzerindeki olumlu etkisi tüm eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Aktif öğrenme ve geleneksel öğrenmenin karşılaştırılması ile ilgili bir çok araştırma da bulunmaktadır. Aydın'ın (2001) araştırmasının sonucuna göre aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, akademik başarı ve derse karşı tutum düzeylerini arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Palut (2006) hem başarıya hem de kavram yanlışlarını gidermeye olumlu yönde katkı sağladığını ileri sürmüştür.

Aktif öğrenirken öğrenciler olaylara sorgulayıcı bakabilirler. Proje konusu ile ilgili yapması gereken işleri planlar, planladıklarını uygular, yönetir ve sonuca ulaştırmaya çalışırlar (Kültekin, 2006). Öğrencilerin aktif öğrenirken geçirdikleri bu süreçler için problem çözme becerilerine sahip olması gerekir. Aktif öğrenme problemi tanımlama, veri toplama, hipotez kurma, çözüm seçenekleri oluşturma gibi problem çözme basamaklarını kapsar. Aktif öğrenme yaklaşımını içeren eğitim programlarında öğrencilerin problem çözme becerileri de geliştirilmiş olur.

Problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü PISA sınavlarında Türk öğrenciler fen ve matematik başarıları yönünden son sıralarda yer almaktadır. Türk öğrencilerinin %77,9'u altı yeterlik düzeyine göre, ikinci yeterlik düzeyi ve altında yer almaktadır. PISA fen bilimleri sınavlarında ölçülen yeterlikler; bilimsel soruları tanımlama, bilimsel olguları açıklama, bilimsel delilleri kullanma şeklindedir. (MEB, 2007). Hem MEB (2004) ilköğretim programı tarafından vurgulandığından hem de problem çözen bireyin bir ülkenin kalkınmasında sağlayacağı faydalar (Solak, Tozlu, Ömerustaoğlu ve Duruhan, 2006) açısından düşünüldüğünde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ders etkinliklerinin araştırılması gerekmektedir. Bu sebepten dolayı aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinliklerin problem çözme becerisine olan etkisi araştırılmaya değer bulunmuştur.

Probleme dayalı öğrenme modelinin eğitim sistemindeki önemi her geçen gün artmaktadır. Buna paralel olarak probleme dayalı öğrenme modeli ile ilgili çalışmaların içerik analizi ile incelenerek elde edilen bulgular ve sonuçların, araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunacağı ve probleme dayalı öğretim modelini genel hatları ile ilgili nasıl olduğu konusunda fikir vereceği düşüncesiyle bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca fen bilimleri eğitimi adı altında probleme dayalı öğrenme modelinin literatüre katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri kaynakları, veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrı başlıklar altında işlenecektir.

Araştırmanın Modeli: Bu araştırma var olan durumu ortaya koymak ve tanımlamak amacıyla kullanılan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veriler, nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Belgesel gözlem (Duverger, 1973; akt. Karasar, 2012) veya doküman metodu (Rummel, 1968; akt. Karasar, 2012) olarak da bilinen doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerden verilerin araştırma amacına uygun biçimde toplanmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini okuma araştırmaları oluşturmaktadır. Araştırma anadili olarak fen eğitimi alanında çalışan araştırmacılara yön göstermeyi hedeflediğinden çalışmanın örneklemini amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Fen eğitimi dışında yazılan probleme dayalı öğrenme modeli ile ilgili makaleler dâhil edilmemiştir. Araştırmaya dâhil edilme ölçütleri şunlardır:

1. Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme modeli ile ilgili yayımlanan bütün makaleler, örneklemine bakılmaksızın, araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Kaynakları: Veriler, doküman incelemesi yöntemi ilkeleri çerçevesinde toplanılma üzere DergiPark, TRDizin veri tabanında “probleme dayalı öğrenme modeli” anahtar kelimesiyle taranıp ulaşılan toplam makaleye ulaşılmıştır. Bu araştırmanın konusu ile ilgili olan “fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme modeli” konulu toplam makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler, 2015 – 2022 yılları arasında yayımlanmıştır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmacılar, DergiPark ve TRDizin veri tabanlarını tarayarak “probleme dayalı öğrenme modeli” anahtar kelimesiyle taranıp ulaşılan toplam makaleye ulaşılmıştır. Bu araştırmanın konusu ile ilgili olan “fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme modeli” konulu toplam makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerden veri toplamak amacıyla, araştırma kapsamına alınan her bir makale “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak içerik analizine tabii tutulmuştur. “Makale Sınıflama Formu” Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu”ndan yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu form araştırmada kullanılmadan önce, araştırmanın uygunluğu ve kapsam geçerliği açısından eğitim programları ve öğretim anabilim dalından üç uzman tarafından incelenmiştir. Form, makalenin künyesi, başvuru yöntem, veri toplama araçları, veri kaynakları/örneklem ve veri analizi olmak üzere beş kısımdan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi: Yapılan araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birbirine benzeyen verileri bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmakta olup yazılı olan metinlerin özelliklerini sayısal olarak ifade etmeye de yarayan bu analiz tekniği materyalin istatistiksel sonuçlar ve nitel analizi arasında bağ kurmaktadır (Bauer, 2003; Akt. Göktaş ve diğerleri, 2012). Doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen sözel veriler, içerik analizi tekniğiyle nicelleştirilerek (Balci, 2015) frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, Türkiye’de 2015-2022 yılları arasında “fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme modeli” alanında DergiPark ve TRDizin veri tabanlarında yayınlanmış makalelerin yayınlandığı il, üniversite, yıl, araştırma deseni ve örnekleme yöntemleri açısından değerlendirilmesi ve fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

2015-2022 yılları arasında DergiPark ve TRDizin veritabanlarında “fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme modeli” konusunda yayınlanmış makaleler incelendiğinde en çok Ankara ilinde çalışmaların yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaların yapıldığı üniversiteler incelendiğinde en çok Ahi Evran Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi’nde çalışmaların yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaların yayınlandığı yıllar incelendiğinde en çok 2016 ve 2019 yıllarında çalışmaların yapıldığı ve 2022 yılında bu konuyla ilgili hiçbir çalışma yapılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma desenleri

incelendiğinde en çok yarı deneysel araştırma deseni ile çalışmalar yapılmıştır. En az ise betimsel tarama, karşılaştırmalı ve kavram analizi araştırma desenleri ile çalışmaların yapıldığı bulgusuna varılmıştır. Son olarak çalışmaların örnekleme yöntemleri incelendiğinde ise en çok seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden sistematik örnekleme yöntemi ve amaçsal örnekleme yöntemi ile çalışmalar yapılmıştır. En az ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile çalışmaların yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, probleme dayalı öğrenme modeli

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aydın, Z. (2001). İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Aydoğdu, C. (2012). Elektroliz ve pil konularının öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 48-59.
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. Kuram ve Uygulamada
- Barrows, H.S and RM Tamblyn. (1980). Problem –Based learning-and approach to medical education. Springer Publishing Co, Newyork.
- Dağyar, M. ve Demirel, M. (2015). Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir metaanaliz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 139-174.
- Dewey, J. (1996) *Demokrasi ve eğitim*, Çev. Tahsin Yılmaz, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Dewey, J. (1997). *How we think?* New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (2007), *Democracy and education*, Teddington: The Echo Library.
- Duruhan, K. (2002). Öğrenme-öğretme süreçleri ve aktif öğretim yöntemleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7-29.
- Gallagher S. WJ. Stephien, BT. Sher, and D. Workman. Implementing problem - Based learning in science classrooms. *School Science and Mathematics* 95(3),136-146.
- Gallagher S. WJ. Stephien, and D. Workman. (1993). Problem based learning for traditioanal and interdisciplinary classrooms. *Journal for the Education of The Gifted*, 6,338-357
- Gallagher, S. A. And Others. (1992).The effects of problem- based learning on problem solving. *Gifted Child Quartely*, Fall 1992, 195-200
- Greenwald Nina L. (2000). Learning from Problems. *Journal of Seienee Teaeher*.
- Kültekin, S. (2006). Bilgi toplumu ve eğitim programları. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.
- MEB (2007). Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı, PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı ulusal ön raporu.
- MEB. (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Öztürk, M. (2008), John Dewey'in eğitim felsefesi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,
- Palut, Z. Ö. (2006). Fen öğretiminde aktif öğrenmenin kavram yanlışlıklarını gidermeye etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Solak, A., Tozlu , N., Ömerustaoğlu, A. ve Duruhan, K. (2006). *Felsefe ve eğitim*. Ankara: Romantik kitap.
- Topsakal, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- West, Steve A. (1992). Problem-based learning-a viable addition for secondary school science. *School Science Review*, 73 (265).
- WJ. Stephien, Gallagher S.(1993). Problem-based learning as authentic as it gets. *Educational Leadership*. April 1993

İnsan ve Çevre Ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi

Öyküm Onaran

Erdal Taşlıdere

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Fen bilimleri günlük yaşamın bir parçası olup, tüm insanlar yaşadıkları çevrede gerçekleşen olayları anlamlandırmak için temel fen prensiplerini öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Gürdal, 1992). Bu nedenle fen bilimleri ülkelerin eğitim programları içerisinde önemli bir yeri doldurmaktadır. Fen eğitim programları bireylere fen bilimlerinin genel prensiplerini sunmayı, düşünen ve araştıran bireyler yetiştirmeyi ve bireylerin hızla gelişen dünyaya ayak uydurmalarına yardımcı olmayı hedeflenmektedir. Ayrıca fen bilimleri öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmayı, onları problem çözme becerisine sahip, üst düzey becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir (Erdem, 2002). Söz konusu amaçlara ulaşabilmek için fen öğretiminin de çağın koşullarına uygun olması gerekmektedir (Bakırcı, 2020). Geleneksel yöntemlerin yerine öğrenci ve öğretmenin birlikte hareket ettiği, ekip çalışmasının ön plana çıktığı, öğrencilerin problem çözebildiği ve araştırmacı rolünü üstlendikleri bir yapıya sahip yöntemler kullanılmalıdır. Bu yöntemlerden birisi de proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yöntemidir (Yurttepe, 2007).

PTÖ, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri bir problemi büyük ya da küçük gruplar halinde derinlemesine inceleyip araştırdığı ve çözüme ulaştırdığı bir yöntemdir (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Süreç sonunda problemin çözüme ulaşmasını hedefleyerek öğrencilerin ortaya somut bir ürün çıkarmasına imkan tanır. Bu özellikleri sayesinde öğrenciyi merkeze alır, aktif kılar ve öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasına yardımcı olur. Böylece uygulama, analiz, sentez gibi üst düzey hedeflerin gerçekleşmesini sağlayarak (Çıbık ve Aka, 2017), fen öğretiminin etkili bir şekilde yapılmasını sağlar. Son yıllarda kullanımı gittikçe artan PTÖ yönteminin önemi ve farklı yönleri birçok araştırmada ortaya konmuştur. Özellikle yöntemin akademik başarıya etkisini araştıran birçok çalışma mevcuttur (Atik, 2009; İmer, 2008; Karaçalı, 2011; Keskin, 2011; Serttürk, 2008; Uzun, 2007). Ancak PTÖ ile yapılan çalışmalar genelde ortaöğretim ve yüksek öğretim seviyesinde olup, ilköğretim seviyesinde oldukça sınırlıdır. Özellikle ilköğretim 4. sınıf seviyesinde İnsan ve Çevre ünitesinin proje tabanlı öğretimi ile ilgili yürütülen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alan yazındaki söz konusu eksiklik bu araştırma ile telafi edilmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, PTÖ yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin İnsan ve Çevre ünitesindeki akademik başarı ve başarıdaki kalıcılığa etkisini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Modelde grupların birini deney, diğerini ise kontrol grubu oluşturur. Bu çalışmanın deney grubunda PTÖ yöntemi ile desteklenmiş ders işlenirken, kontrol grubunda mevcut öğretim programına uygun dersler yürütülmüştür. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır.

Araştırmanın hedef evreni Türkiye’de öğrenim gören tüm 4. sınıf öğrencileridir. Ulaşılabilir evren Burdur ili merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan tüm 4. sınıf öğrencileridir. Örneklem ise kolay ulaşılabilir örneklem yönteminde göre Burdur il merkezinde bulunan iki farklı ilkokulun dört sınıfında öğrenim gören toplam 67 öğrenciden oluşmaktadır. Her okuldan bir sınıf deney ve diğer sınıf ise rastgele kontrol grubu olarak atanmıştır.

Araştırmada ikisi bağımlı, diğer ikisi de bağımsız değişken olmak üzere toplam dört adet değişken kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler Son Başarı Testi (BTS) puanları ve Kalıcılık Testi (KT) puanlarıdır. Bağımsız değişkenler ise iki grupta toplanmıştır. İlk grupta kullanılan Öğretim Yöntemleri (PTÖ ve mevcut öğretim yöntemi), diğer grupta Ön Başarı Testi (BTÖ) puanları bulunmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin İnsan ve Çevre ünitesi akademik başarılarını tespit etmek için araştırmacı tarafından Başarı Testi geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Aynı ölçüm aracı ünite bitiminden bir ay sonra Kalıcılık Testi olarak uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde Ms Excel ve SPSS 25 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler öncelikle betimsel istatistik analizi ile incelenmiştir. Sonrasında BTÖ bağımsız değişkeni kontrol edildiğinde PTÖ yaklaşımının ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin kolektif İnsan ve Çevre ünitesi akademik başarı ve başarı kalıcılığına etkisi MANCOVA ve devamında ANCOVA teknikleri ile analiz edilmiştir. Sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Betimsel istatistik sonuçları, PTÖ yaklaşımın 4. Sınıf öğrencilerinin İnsan ve Çevre ünitesi akademik başarı ve başarıdaki kalıcılıklarını betimsel olarak mevcut öğretime göre daha pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Sonrasında çıkarımsal istatistik için, MANCOVA' ya ait olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, regresyonun homojenliği, varyans eşitliği ve gözlem bağımsızlığı varsayımları test edilmiş ve analiz sonuçlarını olumsuz etkileyecek herhangi bir durumla karşılaşmamıştır. MANCOVA sonuçları ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin BTÖ puanları kontrol edildiğinde PTÖ yönteminin öğrencilerin kolektif BTS ve KT puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu göstermiştir. ANCOVA sonuçları ise BTÖ puanları kontrol edildiğinde PTÖ yönteminin öğrencilerin ayrı ayrı hem BTS puanları üzerinde hem de KT puanları üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğunu göstermiştir. Başka bir ifade ile PTÖ, öğrencilerin İnsan ve Çevre ünitesi akademik başarı ve bu başarılarının kalıcılığı konusunda mevcut öğretime göre daha başarılı bulunmuştur. Sonraki çalışmalarda PTÖ ile 3. ve 4. sınıf diğer ünite ve konularının öğretilmesi gerçekleştirilebilir ve PTÖ yönteminin söz konusu ünite ve konularda akademik başarı ve kalıcılığına etkileri incelenebilir. Ulaşılan sonuçlar bu çalışma sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, proje tabanlı öğrenme, akademik başarı

Kaynakça

- Atik, C. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Bakırcı, H. (2020). İlkokulda fen bilimleri öğretiminin amaçları. H. Ş. Ayvacı (Ed.), *İlkokulda temel fen bilimleri* (s. 90-107). Ankara: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=79688> sayfasından erişilmiştir.
- Çıbık, A. ve Aka, E. (2017). Fen öğretiminde proje tabanlı öğrenme. G. Hastürk (Ed.), *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi* (s.188-217). Ankara: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76603> sayfasından erişilmiştir.
- Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 185-188.
- İmer, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaçalı, S. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Serttürk, M.(2008). *Fen öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 7.sınıf öğrencilerinin fen başarı ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Uzun, Ç. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi, "canlılar dünyasını gezelim tanıyalım" ünitesinde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Yurttepe, S. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Keskin, E. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarı ve fen motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Öğretmen Adaylarının Bilişimsel Düşünme Becerileri, İş birlikli Öğrenme ve Yaratıcılıklarının Belirlenmesi

Ayşegül Tongal
Akdeniz Üniversitesi

Mustafa Doğru
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Modern toplumlarında bireylerden bilginin ezberlendiği öğretmenlerin aktif olduğu geleneksel yaklaşımın temel yetersizlik düzeyinde eksik kaldığı açık bir şekilde görülmektedir. Bu sebeple, bireylere yapılandırmacı yaklaşımı baz alarak üst düzey düşünme becerilerine odaklanmak, öğrenme ve öğretme sürecini aktif hale getirecektir. 21. yüzyıl temel becerileri; “eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, analiz ve sentez yapabilme, iş birlikli çalışabilme, inovatif ve üretken olabilme, doğru ve güncel bilgiye erişebilme” olarak tanımlanmaktadır (Yükseltürk ve Altıok, 2015). Bilişimsel düşünme becerisi; karşılaşılan sorunu bilgisayar bilimindeki kavramları ele alarak çözebilme; çalışma grubu oluşturularak öğrenmeyi teşvik etmek öğretme yöntem ve teknikleri kullanarak ve bunlar arasındaki etkileşimi sağlamaktır. Aynı zamanda öğretme hedeflerine ulaşmak için grup başarılarını değerlendiren bir aktivitedir (Zhang ve Qiao, 2021). Çağımızda teknolojinin ilerlemesiyle birlikte hayatımızda büyük bir yer edinmektedir. Bu nedenle bireylerde bireylerin bilişimsel düşünme becerisinde yetkinlik kazanmaları hayati önem taşımaktadır. Bilişimsel düşünme ve iş birlikli öğrenme ile birlikte kazandırıldığı da ise bireylerdeki problem çözme becerisinin artışı gözlemlenmektedir (Standl, 2017). Yaratıcılık ise, bireylerin değişen şartlara uyum sağlayabilmek için özgün fikir ve görüşler üreten aynı zamanda ürettiği fikirleri hayat boyu işlevsel olarak uygulayıp kullanabilen bunun yanında ise topluma katkı sağlayabilmektir (Aktamış, Hiğde ve Özden, 2016). Ayrıca kazandırılan bu beceriler bireylerin hem şuan ki hem de hayatlarının ilerleyen dönemlerinde yaşamları boyunca sürekli kullanacakları bir beceri olmakla birlikte ayrıca önem verilmesi gereken bir becerilerdir. Literatürde bu üç değişkenin birbiriyle ilişkili olduğu veya birbirini etkilediği belirtilmektedir. Alan yazında, bilişimsel düşünme becerilerini etkileyen faktörleri keşfetmek için ilköğretim öğrencilerinin iş birlikli öğrenmenin (Stewart, Baek, Kwid ve Taylor, 2021), hesaplamalı düşünme gelişimi için oyun tabanlı iş birlikli öğrenmenin (Jesus ve Silveira, 2021), yaratıcılık ve bilişimsel düşünme arasındaki ilişki ve kişilik özelliklerinin (Israel-Fishelson, Hershkovitz, Eguíluz, Garaizar ve Guenaga, 2021; Israel-Fishelson, Hershkovitz, Eguíluz, Garaizar ve Guenaga, 2021), bilişimsel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin (Hirshfield ve Koretsk, 2019) rapor edildiği çalışmalar mevcuttur. Ancak alanyazında öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerisi, iş birlikli öğrenme ve yaratıcılık becerilerinin bir arada ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma alan yazına önemli bir katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının bilişimsel düşünmenin iş birlikli öğrenmelerine göre ne ölçüde yordadığını ve yaratıcılık değişkeninin bu tahmin düzeyi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının bilişimsel düşünmenin iş birlikli öğrenmelerine göre ne ölçüde yordadığını ve yaratıcılık değişkeninin bu tahmin düzeyi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca her bir değişkenin betimsel değerlendirilmesi yapılmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezlere aşağıda yer verilmiştir.

- H1. Öğretmen adaylarının bilişimsel öğrenme becerisi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H2. Öğretmen adaylarının bilişimsel öğrenme becerisi ile iş birlikli öğrenme arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H3. Öğretmen adaylarının bilişimsel öğrenme becerisi, yaratıcılık ile iş birlikli öğrenme ile anlamlı bir ilişki vardır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Öğretmen adaylarının bilişimsel öğrenme becerisi, yaratıcılık ve iş birlikli öğrenme becerilerinin yordama gücünün inceleneceği bu çalışmada, ilişkisel araştırma modeli temele alınmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ve buna bağlı olarak değişkenler arasındaki ilişkilerin korelasyon değerleri hesaplanması ilişkisel tarama modelini oluşturmaktadır (Creswell, 2017).

Evren ve Örneklem: Araştırmanın ulaşılabilir evreni bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesi olarak belirlenmiştir. Kolay örnekleme yolu ile örnekleme dahil edilecek seçimi Akdeniz Üniversitesinin fen bilimleri öğretmen adaylarından oluşacaktır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgisayarca Düşünme (Computational Thinking) Ölçeği”, “Çevrimiçi İş birlikli Öğrenme Tutum Ölçeği”, “Yaratıcı öz yeterlik ölçeği” kullanılacaktır.

Bilgisayarca Düşünme Ölçeği: Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına bilgisayarca düşünme becerileri Korkmaz, Çakır ve Özden (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0,82’dir.

Çevrimiçi İş birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇİÖTÖ): Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına “Çevrimiçi İş birlikli Öğrenme”ye yönelik tutumunu ölçmek amacıyla Korkmaz (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Çevrimiçi İş birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇİÖTÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0.90’dir.

Yaratıcılık Öz yeterliliği Ölçeği: Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına “Çevrimiçi İş birlikli Öğrenme’ ye yönelik tutumunu ölçmek amacıyla özgün hali İngilizce olan Creative Self-Efficacy Scale’in (Tierney & Farmer, 2002) tarafından tasarlanan ölçeğin Türkçe ye uyarlanmasını ise Atabey (2020) tarafından yapılmıştır.

Sonuç

Araştırmada elde edilen yapısal eşitlik modelinin (YEM) analiz sonuçlarına göre, bilişimsel düşünme ile iş birlikli öğrenmenin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu ve yaratıcılık değişkeninin önemli ölçüde aracılık etmektedir. Bu çalışmanın bulguları, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının performansı üzerinde etkisi kanıtlanmış yaratıcılık ve öğretmen adaylarının iş birlikçi öğrenme ile bilişimsel düşünme arasında ilişkiler kurularak, öğrenme tercihlerine yön veren özelliklerin belirlenmesine yönelik çıkarımlar sağlayabilir. Bu sebeple, toplumlar da değişimlere ayak uydurabilmek için yeni ve özgün fikirler üretmek verileri mantıksal olarak organize, analiz ederek gerçek yaşamda işlevsel olarak kullanabilen topluma katkı sağlayan bireylerin yetişebilmesi için öğretmen adaylarının bu becerilerin kazandırılmasına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aktamış, H., Hiğde, E., & Özden, B. (2016). Effects of the inquiry-based learning method on students’ achievement, science process skills and attitudes towards science: A meta-analysis science. *Journal of Turkish Science Education*, 13(4), 248-261.
- Atabek, O. (2020). Adaptation of Creative Self-Efficacy Scale into Turkish language. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(2), 84–97. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4639>.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Hirshfield, L. J., & Koretsky, M. D. (2021). Cultivating creative thinking in engineering student teams: Can a computer-mediated virtual laboratory help?. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(2), 587-601.
- Huebner, R. J., Casey, M. J., Chanock, R. M., & Schell, K. (1965). Tumors induced in hamsters by a strain of adenovirus type 3: sharing of tumor antigens and" neoantigens" with those produced by adenovirus type 7 tumors. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 54(2), 381.
- Israel-Fishelson, R., HersHKovitz, A., Eguíluz, A., Garaizar, P., & Guenaga, M. (2021). A Log-Based Analysis of the Associations Between Creativity and Computational Thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 59(5), 926-959.
- Korkmaz, Ö. (2012). A validity and reliability study of the Online Cooperative Learning Attitude Scale (OCLAS). *Computers & education*, 59(4), 1162-1169.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in human behavior*, 72, 558-569.
- Magno de Jesus, Â., & Silveira, I. F. (2021). Gamebased collaborative learning framework for computational thinking development. *Revista Facultad de Ingeniería Universidad de Antioquia*, (99), 113-123.
- Özden, Y. M. (2015). Computational thinking = Bilgisayarca düşünme becerileri. 04 Nisan 2022 tarihinde <http://myozden.blogspot.com.tr/2015/06/computational-thinking-bilgisayarca.html> adresinden alınmıştır.
- Standl, B. (2017). Solving everyday challenges in a computational way of thinking. *Lecture Notes in Computer Science*, 180–191.doi:10.1007/978-3-319-71483-7_15.

- Stewart, W. H., Baek, Y., Kwid, G., & Taylor, K. (2021). Exploring factors that influence computational thinking skills in elementary students' collaborative robotics. *Journal of Educational Computing Research*, 59(6), 1208-1239.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137- 1148. <https://doi.org/10.5465/3069429>.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar programlama öğretimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 50-65.
- Zhang, X., & Qiao, J. (2021, February). Analysis of influencing factors of college students' online cooperative learning. In *2021 4th International Conference on Big Data and Education* (pp. 6-11).

Eğitsel Film Destekli Örnek Olay Yönteminin Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Konularına Olan İlgi Düzeyine Etkisi

Burak Karaca
Gazi Üniversitesi

Ezgi Güven Yıldırım
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Fen bilimi genellikle; bilimsel bilgiler birikimi şeklinde ifade edilir. Bir felsefeciye göre ise; bilginin doğruluğunun irdelenmesi tekniğidir. Bunların her biri tek tek ele alınırsa doğru ifadelerdir. Lakin bu ifadelerin tamamını kapsayan ve geniş bir kesimce kabul gören bir tanım şu şekilde yapılabilir. Fen bilimleri bilginin doğasını düşünme, mevcut bilgi dağarcığını anlama ve yeni bilgiler ekleme sürecidir (Akdeniz, 2000). Bir diğer anlatımla; fen bilimleri doğayı ve gerçekleşen doğal olayları sistematik olarak inceleme, henüz gerçekleşmemiş olayları öngörme çabaları olarak tanımlanabilir (Kaptan, 1999).

Fen ve teknoloji alanındaki gelişmeler ile ülkelerin gelişmişliği arasında önemli bir ilişki vardır. Bu nedenle fen eğitimi çok büyük bir önem arz etmektedir. Öğrenci merkezli eğitim ve öğretimin başarıyı artıracığı düşünülmektedir. Başarıyı artırmak için öğrenciyi merkeze alacak eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması ön plana çıkmaktadır (Ünal, 2014). Bu çalışmaya konu olan örnek olay yöntemi, öğrencilerin bilgilerini gerçek hayat durumlarına aktardıkları bir öğretim yöntemidir. Bu durum teori ile pratiğin birleşmesi ve öğrenilenlerle gerçek hayatın bütünleştirilmesi açısından bu yöntemi oldukça etkili kılmaktadır (Gallego, Fortunato, Rossi, Korol ve Moretton, 2013). Örnek olay yöntemi, teorik ve uygulama arasında ilişki kurarak öğrenenlerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sağlayan, pek çok eğitimci tarafından eğitim-öğretim sürecinde “en iyi uygulama” olarak adlandırılan etki temelli bir öğretim yöntemidir (McFarlane, 2015). Yöntem, yaşamda karşılaşılmış ya da karşılaşımla olasılığı bulunan sorun niteliğindeki olaylara, öğrencilerin katılımı ile çözüm yolları bulma temeline dayanmaktadır (Gözütok, 2006, s.267). Yöntemin en büyük yararı, öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını gerçek durumlara uygulama fırsatı sağlamasıdır (Sönmez, 2003, s.283). Sönmez (1994) ve Taşdemir’e göre (2000) örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi, gerçek yaşam sorunlarını sınıf ortamına getiren bir yöntemdir. Öğrenci merkezli olup, yöntemin sağladığı en önemli yararlarından biri de öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesi ve öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını gerçek durumda uygulama fırsatı vermesidir. Öğrenciler gerçek olayla yüz yüze kalmış gibi düşüncelerini ileri sürebilir ve sorunu çözücü öneriler geliştirebilirler.

Son yıllarda birçok eğitimci ve araştırmacı, bilginin yapısından ziyade, öğrencileri öğrenmelerinden sorumlu bireyler haline getirmek için motive etmeye ve onları öğrenmeye karşı istekli hale getirmeye de çok fazla vurgu yapmaktadırlar. Bu nedenle, öğrenme ortamları düzenlenirken, sadece öğrencilerin ön bilgileri değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteklilikleri de dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin fen kavramlarını geliştirmelerine yardımcı olmak için, aktif katılımlarını sağlayan, çevrelerindeki feni anlatan ve fene karşı ilgilerini arttıran alternatif öğretim materyalleri kullanılmalıdır (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006; Üstün, Yıldırman ve Çeğiç, 2001[G2]). Bu öğretim materyallerinden birisi de eğitsel filmlerdir. Eğitsel filmler belirli bir konu ya da dersin öğretiminde kullanılan, öğrenciye yaşantı olmadan tecrübe edindiren ve öğretimde istenen düzeye erişilmesinde etkili olan dijital öğrenme araçlarıdır (Bruner, 2008; Wenger, 1943). Bilim ve teknolojiye hızlı gelişimle birlikte bu filmler birçok bilgiye ulaşmaya ve bu bilgilerin farklı formatlarda sunulmasına olanak sağlamaktadır (Peraya, 1998).

Fen bilimleri öğretim programı içerisinde yer alan astronomi ünitelerinin öğrenciler tarafından anlaşılması ve kalıcı bilgi haline getirilmesi diğer somut içerikli ünitelere göre daha zordur. Bu araştırmaya da konu olan Güneş sistemi ve ötesi ünitesi ise astronomi üniteleri içerisinde soyut kavramların en fazla kullanıldığı ünite olarak bilinmektedir. Güneş sistemi ve ötesi ünitesi içerisinde; kara delik, nötron yıldızı, bulutsular, galaksiler ve uzay gibi somutlaştırılması oldukça zor terimler vardır. Bu terimlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla eğitsel film destekli örnek olay yönteminin faydalı olabileceği düşünülmüştür. Bu sebeple araştırmanın amacı; ortaokul 7.sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesi’nin öğretiminde eğitsel film destekli örnek olay yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen konularına olan ilgi düzeylerine etkisi araştırılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada araştırmacının amacına yönelik verileri elde etmek için nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. (Creswell, 2005). Bunun için ilk etapta yansız atama yöntemi ile (kura ile) deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Grupların yansız atanma yöntemi ile oluşturulması sonucu her iki grupta yer alan öğrencilerin, uygulama sürecine başlanmadan önce, grup ve bireysel farklılıkları en az düzeye indirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu, araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulacağını düşündüğü kişilerle çalışmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Şırnak İli, Uludere İlçesi'nde, bulunan bir ortaokulun 7.sınıfında öğrenim gören, iki şubeden seçilen öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 'Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesi Başarı Testi' ile Laçın Şimşek ve Nuhoğlu (2009) tarafından geliştirilen 'Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak veri toplama süreci, 7.sınıf Fen Bilimleri dersi Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesi'nin işlendiği dersler kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama başlamadan önce her iki gruba da Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesi Başarı Testi ve Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesi içerisinde yer alan konular araştırmacı tarafından, ünite kazanımlarına uygun olarak örnek olay yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Ek olarak deney grubuna ünite kazanımlarına uygun bilimsel içerikli eğitsel filmler izletilerek öğretim desteklenmiştir. Kontrol grubuna ise örnek olay yöntemi ve bilimsel içerikli eğitsel filmler kullanılmadan, Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda belirtildiği şekilde öğretim gerçekleştirilmiştir. Uygulama bitiminde yine aynı test ve ölçek her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini analiz etmek için Microsoft Excel elektronik tablo programı ve SPSS 25.0 istatistik analiz paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtların genel dağılımlarının belirlenmesi ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin araştırılmasında betimsel istatistik tekniklerinden (mod, medyan, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri) yararlanılmıştır. Test ve ölçek puanlarına ait merkezi eğilim (ortalama, mod ve medyan) ve merkezi dağılım (standart sapma, varyans, çarpıklık ve basıklık) değerleri rapor edilmiştir. Grupların ön test puanları birbirine denk olduğundan veriler bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda yapılan analizler neticesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Güneş Sistemi ve Ötesi Başarı testi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Güneş Sistemi ve Ötesi son testleri puan ortalamaları arasında ise deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir.

Yine araştırmadan elde edilen sonuçlar deney ve kontrol grubuna uygulanan Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeğinin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte deney ve kontrol grubuna uygulanan Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeğinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma neticesinde deney grubuna fen bilgisi öğretim programına ek olarak uygulanan eğitsel film destekli örnek olay yönteminin, kontrol grubuna uygulanan ve fen öğretim programı kapsamında gerçekleştirilen öğretime göre öğrencilerin akademik başarısını ve fen konularına olan ilgi düzeylerini olumlu yönde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örnek olay yöntemi, eğitsel film, güneş sistemi ve ötesi

Kaynakça

- Akdeniz, A. R. (2000). Biyoloji öğretmenlerine çalışma yaprağını geliştirme ve kullanma becerileri kazandırmak için bir yaklaşım. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bruner, J. (2008). *Eğitim süreci*. (Çev. Talip Öztürk). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. NewYork: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: NJ Pearson.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., & Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.
- Gallego, A., Fortunato, M. S., Rossi, S. L., Korol S. E., & Moreton, J. A. (2013). Case method in the teaching of food safety. *Journal of Food Science Education*, 12, 42-47.

- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Mcfarlane, A. D. (2015). Guidelines for using case studies in the teaching learning process. *College Quarterly* 18(1), 1-6.
- Peraya, D. (1998). Image(s) et cognition. *Recherche en Communication*, 10, 7-19.
- Sönmez, V. (1994). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak.
- Ünal, Z. (2014). *Ortaokul 6. sınıf fen ve teknoloji dersi madde ve ısı ünitesinin öğretilmesinde model kullanımının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Wenger, R. (1943). Motion pictures in teacher education. *Educational Research Bulletin*, 22(4),90-96.
- Laçın Şimşek, C. & Nuhoglu, H. (2009). Fen konularına yönelik geçerli ve güvenilir bir ilgi ölçeği geliştirme, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-42.
- Üstün, P., Yıldırğan, N. & Cegiş, E. (2001) Fen bilgisi eğitiminde model kullanma ile öğretimin başarıya etkisi, *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul.

Pandemi Döneminde Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlığı Düzeyi ile Aşı Tereddüdü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hakan Eker

Paşa Yalçın

Sema Altun Yalçın

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Fen okuryazarı bir topluma sahip olmak önemlidir çünkü birçok kamu sorununu anlamak ve çözmek bazı bilimsel geçmişlere ihtiyaç duymaktadır. İnsanlar doğdukları andan öldükleri ana kadar, bilimin anlamaya ve açıklamaya çalıştığı doğal olgularla karşılaştıklarından, tüm vatandaşların belli bir düzeyde fen okuryazarlığına sahip olması gerekmektedir (Hazen ve Trefil, 1991). 1980'lerden beri, fen okuryazarlığının ne anlama geldiğini tanımlama ve şekillendirme çabaları olmuştur. Bununla birlikte fen okuryazarlığının sosyal olarak inşa edilmiş olmasından dolayı kullanıldığı bağlam ve çağ ile değiştiği öne sürülmektedir.

Miller'in (1983) ortaya koyduğu fen okuryazarlığı tanımı bilimin doğası, fen içerik bilgisi, fen teknoloji toplum bileşenlerinden oluşmaktadır. Süreçte zaman zaman buna tutum boyutu da eklenmiştir. İnsan yaşamı kişiselden küresele doğru genişledikçe, fen okuryazarlığının yeni vizyonuna ihtiyaç duyulmaktadır (Choi, Lee, Shin, Kim ve Krajcik, 2011).

20.yy sonlarına doğru başlayarak insan yaşamını etkilemeyen ve sık sık tartışılan nükleer tesisler, karbon emisyonu, kök hücre tedavisi, nesli tükenen türler, pestisitler (zirai ilaçlar) iklim değişimi/küresel ısınma, bulaşıcı hastalıklar (HIV, EBOLA, KUŞ GRİBİ, KKKA), pandemi gibi sosyal bilimsel konular ile ilgili tartışmalara bireylerin etkili bir şekilde katılabilmesi belirli düzeyde bilimsel alt yapı gerektirmektedir. Bu altyapıya sahip olmak da fen okuryazarlığının önemli bir göstergesi olarak ifade edilebilir (Derman 2019; Trefil, 2008). Toplum bağlamında fen okuryazarlığı, bireyin sosyo-bilimsel konulara katılmasına, bu konular hakkında bilinçli kararlar vermesine ve bilimsel süreçlerin, değerlerin ve etik değerlerin takdir edilmesine izin veren bilim anlayışını ifade etmektedir (Dawson ve Venville, 2009).

Pandemi, bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi olayıdır.

İnsan ve hayvanlarda hastalık yapma yeteneğinde olan virüs, bakteri vb. mikropların hastalık yapma özelliklerinden arındırılarak ya da bazı mikropların salgıladığı toksinlerin etkileri ortadan kaldırılarak geliştirilen biyolojik ürünlere aşı denir. Aşı, insanları hastalıklardan ve hastalıkların neden olduğu sonuçlardan koruyabilmek için sağlam ve risk altındaki kişilere uygulanır. Vücut bu şekli ile kendisine zarar vermeyen mikrop ya da toksinleri tanıır ve onlara karşı bir savunma geliştirir. Böylece gerçek mikropla karşılaşıldığında önceden geliştirilmiş savunma sistemi ile savaşır ve kişi hastalığa yakalanmaz. Bu kişi artık o hastalığa karşı bağışiktır. Oluşan bağışıklama genellikle ömür boyu vücutta kalır ve hastalık etkeni ile karşılaşınca onu etkisiz kılmak için savaşır.

Bağışıklama, aşıyla önlenabilir hastalıkların ve ölümlerin önlenmesi açısından en önemli toplum sağlığı müdahaleleri arasında yer almaktadır. Aşılanarak bağışık hale gelmiş bireylerin oluşturduğu toplumlarda hastalıklar, salgınlar görülmez.

Aşı tereddüdü ya da aşı kararsızlığı (vaccine hesitancy) yeni kullanılan bir terim olup World Health Organization (DSÖ) tarafından "aşı hizmetlerinin varlığına rağmen aşıların kabulünde gecikme veya reddetme" olarak tanımlanmaktadır. Tüm aşıları reddetme varsa aşı reddi olarak tanımlanmaktadır.

Bu araştırmada lisan son sınıf öğrencilerin fen okuryazarlık seviyesi ile aşı tereddüdü arasında ki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yaklaşık 150 lisans son sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler kullanılarak, hedef kitlenin;

- 1- Fen okuryazarlık seviyesi ile aşı tereddüdü arasında bir ilişki var mıdır?
- 2- Fen okuryazarlık seviyesi arttıkça aşı tereddüdü nasıl bir değişim göstermektedir? şeklinde problemlere cevap arandı.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinde tarama (tanımlayıcı) ve ilişki arayıcı araştırma şeklinde gerçekleştirilecektir. Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu'nun orta ölçekli bir ilinde bulunan üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören yaklaşık 150 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında başında demografik soruların olduğu, Turan Bektaş B (2020) tarafından geliştirilen “Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği”, Larson vd. (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Aşı Tereddütü Ölçeği”nin Çapar. H, Çınar. F (2021) tarafından pandemiler için uyarlanmış hali kullanıldı.

Turan Bektaş B (2020) tarafından geliştirilen Fen Okuryazarlık Ölçeği 43 maddeden oluşmaktadır. Fen Okuryazarlığı Ölçeği’nde ilk beş boyutta yer alan sorular Doğru (D), Yanlış (Y), Fikrim yok (F) formatında cevaplandırılacak şekilde hazırlanmıştır. Fen okuryazarlığının boyutlarından biri olan “Değer ve Tutumlar” ile ilgili sorularda ise kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum şeklinde 5’li Likert tipi ölçek formatının kullanıldı. Fen okuryazarlığı ölçeğinin kapsam geçerlik indeksi her iki form için 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları iç tutarlılık katsayısı, Cronbachalpha, hesaplanarak belirlenmiştir. Aynı zamanda her bir form için iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri kullanılarak güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Birinci form için ölçeğin Cronbachalpha güvenilirlik katsayısı 0,79 iken ikinci form için 0,80 olarak hesaplanmıştır. Yine birinci form için ölçeğin eş yarı korelasyonlarının 0,73 iken ikinci form için 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Larson vd. (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Aşı Tereddüt Ölçeğinin” pandemiler için modife edilmiş versiyonu olan “Pandemilerde Aşı Tereddüt Ölçeğidir”. Bu ölçek, 5’li Likert tipinde hazırlanmış bir ölçüm aracıdır. Ölçekteki puanlama 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Ne katılıyorum, ne katılmıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum. Ölçekten alınan yüksek puanlar, pandemilerde aşı tereddütünün yüksek olduğunu gösterir. “Pandemilerde Aşı Tereddütü Ölçeği” 10 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda 10 maddelik “Pandemilerde Aşı Tereddütü Ölçeği” iki faktörlü bir yapı göstermiştir. İki faktörlü yapı toplam varyansın %68,53’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yükleri 0,638 ve 0,887 arasında değişmektedir. AFA sonuçlarının DFA sonuçları ile de doğrulanması yapı geçerliliğinin sağlandığı görüldü. CronbachAlpha Katsayısı 0,901 olarak tespit edilmiştir.

Katılımcılara çalışmaya katılımın gönüllülük esasına göre yapılacağı söylenip, önce onam belgesi doldurtulup, sonra ölçekleri doldurmaları talep edildi. Yaklaşın 15-20 dakikalık zaman aralığında doldurularak veri toplama araçları hedef kitleden geri alındı.

Verilerin analizi istatistik programları kullanılarak veriler işlenip ve değerlendirildi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmamız sonucunda eğer Fen Okuryazarlık düzeyi yüksek öğretmen adaylarının aşı tereddütü düşük veya tereddüt yok çıkar ise pandemi dönemlerinde fen ve okuryazarlık düzeyi yüksek toplumların bu tür salgınlarla daha etkin hızlı mücadele edilmesi sağlanacaktır. Bu durumda toplumsal ekonomik sorunların en kısa sürede en az seviyeye indirilmesinin sağlanabileceğinin anlaşılması ve hükümetlerin toplumlarının fen okuryazar birey yetiştirme gayretlerine öncelik vermesine sebep olmayacaktır. Keza çalışmamız sonucunda fen okuryazarlık yüksek düzeyi yüksek öğretmen adaylarının aşı tereddütleri de yüksek çıkması durumunda COVID-19 salgını gibi küresel toplumsal sorunun, bireylerin sorun durumunda bilimsel bir yaklaşım göstermediği ve doğru karar alamadığı, bu nedenle de eğitim kurumlarında yürürlükte olan müfredatın bu yöndeki eksik yönlerinin incelenmesine yarar sağlayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı, yapılacak sonraki araştırmalara ışık tutacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aşı, aşı tereddütü; fen okuryazarı; bilimsel okuryazarlık; lisans öğrencileri

Kaynakça

- Çapar, H. & Çınar, F. (2021). Pandemilerde aşı tereddüt ölçeği; Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences*, 6(12), 40-45
- Choi, K., Lee, H., Shin, N., Kim, S. W., & Krajcik, J. (2011). Re-conceptualization of Scientific literacy in South Korea for the 21st century. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 670-697.
- Dawson, V. & Venville, G. J. (2009). High-school students’ informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indicator of scientific literacy?, *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1445.
- Derman, İ. (2019). *Fen bilimleri dersinin yaşamla ilişkilendirilme düzeyi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hazen, R. M. & Trefil, J. (1991). General science courses are the key to scientific literacy, *Chronicle of Higher Education*, 37(30), A44.

- Larson, H. J., Jarrett, C., Schulz, W. S., Chaudhuri, M., Zhou, Y., Dube, E. & Wilson, R. (2015). ‘Measuring vaccine hesitancy: The development of a survey tool, *Vaccine*, 33(34), 4165–4175. doi:10.1016/j.vaccine.2015.04.037.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review, *Daedalus*, 112(2), 29-48.
- Trefil, J. (2008). Science education for everyone: Why and what?, *Liberal Education*, 94(2), 6-11.
- Turan Bektaş, B. (2020). *Toplumsal fen okuryazarlığını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması: Delphi tekniği uygulaması*. (Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- World Health Organization (DSÖ). Health topics. *Vaccines*, <https://www.who.int/health-topics/vaccines-and-immunization#tab=tab2>, Son erişim tarihi:12.04.2022.

7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kuvvet Ve Enerji Ünitesinde Robotik Kodlama Uygulamalarının Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi*

Kübra Dağdeviren
Gazi Üniversitesi

Demet Çetin
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlığın ilk yıllarından bu yana yaşam durmadan gelişmektedir. İhtiyaçtan doğan yenilikler ve daha iyisini elde etme arzusu sanayi alanında gelişimi kaçınılmaz kılmıştır. Sanayi devriminin en güncel ve ses getirecek adımı Almanya liderliğinde başlatılan Endüstri 4.0 devrimidir. Endüstri 4.0 ile yapay zeka, robotik, kodlama, 3D yazıcılar ve uzay teknolojileri gibi alanlarla akıllı üretim devrine geçilmiştir (Yayla Eskici, Mercan & Hakverdi, 2020). Bazı ülkeler bu alanda çalışmalara yoğunlaşmış ve eğitim alanında da yer vererek programlama, bir diğer adıyla kodlama dilinin öğrenilmesine önem vermiştir. Kodlama eğitimi vermenin ekonomik sebepleri yanında en önemli amaçlarından biri ise günümüzde bilgisayar ve internete bağımlı hale gelen öğrencilerin teknolojiyi tüketen değil, bu teknolojinin nasıl var olduğunu kavrayan, kavradıktan sonra üreten bireyler haline gelmesini sağlamaktır (Demirer & Sak, 2016). Amerika ve 16 ülkede kodlama eğitimi, eğitim müfredatlarında yer almaktadır. Ülkemizde ise son birkaç yıldır “Bilişim Teknolojileri” dersi adı altında kodlama eğitimi verilmektedir. Bilişim teknolojileri dersinin yanı sıra fen bilimleri, matematik ve teknoloji tasarım gibi derslerde de kodlamaya yer verilerek fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinler arası yaklaşımla ele alınarak öğrencilerin yaratıcılık ve inovasyon becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Son yıllarda fen derslerinin özellikle fizik ünitelerinde robotik kodlamaya yer verildiği görülmektedir (Şimşek, 2019). Kodlama platformlarının ara yüzleri olmadan kodlama dili de ortaokul seviyesindeki öğrenciler için zorlayıcı olabilir. Bu yüzden fen bilimleri derslerinde karakterlerle ve sürükle bırak mantığıyla, kolay kullanım imkanı sunan bir ara yüze sahip olan Scratch gibi kodlama platformlarından yararlanılabilir. Scratch, kodlama öğrenmeye ilk adımı atanlar için kod bloklarının görselleştirilip, kod yazmak yerine bu blokları program ekranına fare ile yerleştirilmesi sayesinde programlama yapılabilen kolay bir kodlama platformudur (Kert & Uğraş, 2009) (Keçeci & Çetin, 2018). Ayrıca programda ortaya çıkarılan projeler LEGO Mindstorm EV3 ve MBot gibi robotların işlemcilerine aktararak projelerdeki kodlarla robotlar çalıştırılabilir. Gerçekleştirilen projelerin de robotiğe dönüştürülmesi öğrencilerde hem teknolojiye her bir makinenin aslında bir robot olduğu ve bu makineleri kendilerinin de icat edebileceği düşüncesini uyandırır hem de öğrenilen fen konularının işe yarar bilgiler içerdiğini fark etmelerine yardımcı olur. Bu çalışmada da robotik kodlama etkinliklerinin fen bilimleri dersi “Kuvvet ve Enerji” ünitesinde uygulanmasının öğrencilerin kuvvet ve enerji ünitesi akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Literatürde robotik kodlama etkinliklerinin 7. Sınıf kuvvet ve enerji ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin ve kuvvet ve enerji ünitesi akademik başarılarına etkisini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Koç Şenol ve Büyük (2012)’ün çalışmaları 2005 yılına ait fen öğretim programı içeriği ve etkinliklerine göre yapılmış olup “basınç”, “basit makineler” gibi konuları da içermekte ve günümüz öğretim programı ile örtüşmemektedir. Eroğlu ve Hamzaoğlu (2021)’nin çalışması 2018 fen öğretim programı içeriği ve etkinliklerine göre yapılmış ancak akademik başarıya etkisi incelenmemiştir. Bu yüzden robotik kodlama etkinliklerinin kuvvet ve enerji ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin kuvvet ve enerji ünitesindeki akademik başarılarına etkisini inceleyen bir çalışmanın literatüre katkısı olacaktır.

Yöntem

Araştırmada “Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Model” kullanılmıştır. Yarı deneysel model gruplardaki bireylerin rastgele belirlenerek seçildiği değil; daha önceden hazır halde bulunan gruplar ile çalışıldığı desendir (Büyüköztürk, 2007). 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde yürütülen bu çalışmada örneklem grubunu uygun örnekleme ile belirlenmiş Kütahya ilinin Gediz ilçesinde MEB’e bağlı bir imam hatip ortaokulunda okuyan toplam 58 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin kuvvet ve enerji ünitesi akademik başarılarına etkisini incelemek için Demir ve Gönen (2018) tarafından hazırlanmış “Kuvvet, İş ve Enerji Ünitesi Başarı Testi” izin alınarak ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama sürecinde ilk olarak kuvvet, iş ve enerji ünitesi başarı testi deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra kuvvet ve enerji ünitesi deney grubunda MEB programında ve ders kitabında yer alan etkinliklere ilaveten robotik kodlama uygulamaları ile işlenirken, kontrol grubunda sadece MEB programında ve ders kitabında yer alan etkinlikler ile işlenmiştir. Son olarak deney

ve kontrol gruplarına kuvvet ve enerji ünitesi başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi için seçilecek testlerin seçimi için önce yerine getirilmesi gereken varsayımlar kontrol edilmiştir. Shapiro-Wilk testi ile gruplardaki verilerin dağılımının normalliğine bakılmıştır. Normal dağılım bazı gruplar için sağlanmadığı için kontrol ile deney gruplarının başarı ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ve kontrol ile deney gruplarının başarı son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Grupların ön test-son test puanlarının fark skorlarının (D) popülasyon dağılımı normal olduğu için ağırlıklı Gruplar için T-Testi kullanılarak ön test-son test karşılaştırmaları yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizinde elde edilen bulgulara göre kontrol ve deney gruplarının kuvvet, iş ve enerji ünitesi başarı testi ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ($U= 340,5$, $p> 0,05$) görülmüştür. Dolayısı ile grupların kuvvet, iş ve enerji ünitesi başarı testi ön test puan ortalamaları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Son test sonuçları deney ve kontrol grupları için karşılaştırıldığında ise anlamlı fark ($U= 142,5$, $p< 0,05$) tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin kontrol grubunda ön test ve son test skorları arasında anlamlı farklılığın olmadığını ($t(28)= -1,482$, $p> 0,05$) göstermektedir. Sadece deney grubu için kuvvet, iş ve enerji ünitesi başarı testi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ($t(28)= -6,849$, $p< 0,05$) anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Deney grubunun başarı ön test puan ortalaması ($\bar{X}=9,38$) ve son test ortalaması ($\bar{X}=16$) incelendiğinde de son test lehine anlamlı artış olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre robotik kodlama etkinliklerinin kuvvet ve enerji ünitesi akademik başarısına olumlu yönde etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, kodlama, Scratch

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Demir, T. & Gönen, S. (2018). Argümantasyona dayalı öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet, iş ve enerji ilişkisini anlamalarına etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(15), 23-38.
- Demirer, V. & Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye’de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- Eroğlu, G. ve Hamzaoglu, E. (2021). Kuvvet ve enerji ünitesinde robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 161-169.
- Keçeci, O. ve Çetin, D. (2018, 23-25 Mart). 6. Sınıf Dolaşım Sistemi Konusunun Scratch Destekli Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Motivasyonlarına Etkisi. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde (UBEK2018) sunuldu, Afyon.
- Kert, S. B. ve Uğraş, T. (2009, 6-8 Ekim). Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunuldu, İstanbul.
- Koç Şenol, A. ve Büyük, U. (2012). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: Robolab. *Turkish Studies*, 10(3), 213-236.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Şimşek, K. (2019). *Fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçar, F. M., & Sungur, S. (2018). Öğrenci katılımı ölçeğinin fen bilimleri dersi için Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(3), 1691-1705.
- *Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında Prof. Dr. Demet Çetin danışmanlığında Kübra Dağdeviren’in hazırladığı "7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kuvvet ve Enerji Ünitesinde Robotik Kodlama Uygulamalarının Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Fen Bilimleri Dersi" başlıklı tezden üretilmiştir.

Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Sanal ve Gerçek Laboratuvar Uygulamalarının Başarıya Etkisi

Ceyda Balcı Çömez

Marmara Üniversitesi

Mehtap Yıldırım

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Beyin temelli öğrenme, öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğine ve beyin hangi temel ilkeleri benimsediğine dair nörofizyolojik araştırmalarına dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır (Duman, 2015). Anlamlı ve kalıcı bir öğrenme ve öğretme için, öğrenmenin gerçekleştiği beyin biyolojik yapısının ve işleyiş kurallarının benimsenmesi ve öğretme sürecinin bu işleyiş kurallarına göre yapılandırılması gerekmektedir (Caine ve Caine, 2002). Duman (2015)'e göre beyinin işlevselliği ne kadar iyi bilinirse, anlamlı ve etkili öğrenmenin nasıl gerçekleştiği anlaşılmış olacaktır. Her öğrencinin farklı bir beyin yapısı olduğu görüşünden hareketle öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan beyin temelli öğrenme yaklaşımı “Beyinde öğrenme nasıl gerçekleşir?”, “Çevresel, duysal, psikolojik vb. faktörlerin öğrenme üzerindeki olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?” “Öğrenmede etkili olan faktörler nasıl organize edilebilir?” gibi konularına odaklanmakta ve eğitimcilere destek sağlamayı amaçlamaktadır (Palavan, 2018). Beyin temelli öğrenme tehdit ve stresten uzak, düşünmeye sevk eden aktif bir öğrenme ortamını sağladığı için, öğrenenlerin derse olan ilgi ve başarılarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Caine ve Caine, 2002; Akyürek, 2012; Kahraman, 2021). Jensen (2008)'e göre beyin temelli öğrenme ortamlarında öğrenenlere daha fazla kontrol ve sorumluluk verilmeli; sınıf ritüelleri, projeleri, prosedürleri oluşturulurken öğrenenler sürece dâhil edilmeli; kendi özgür duygularını, düşüncelerini yansıtan bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Ayrıca bu süreçte grup çalışmaları desteklenmeli ve beyin her iki lobunu da aktif bir şekilde kullanma imkanı sağlayan farklı yöntem ve teknikler tercih edilmelidir. Bu bağlamda deney ve gözleme önem veren fen bilimleri dersi için aktif öğrenme ortamı sunan yöntemlerin başında laboratuvar uygulamaları gelmektedir (Hofstein ve Lunetta, 2004).

Laboratuvar uygulamaları öğrencilere; gözlem ve deney yapma, veri toplama gibi bilimsel süreç becerilerini geliştirme konusunda önemli katkılar sağlamaktadır (Aydoğdu ve Kesercioğlu 2005). Sanal laboratuvarlar ise, öğrencilerin deney yaparak teorik bilgilerini uygulama fırsatı buldukları, araştırmaya teşvik eden, yaratıcılıklarını geliştiren ve öğrenme merakını gideren üst düzey simülasyonlardır. Sanal laboratuvarlar, benzetim ve modelleme ile soyut kavramları somutlaştırma, öğrenenlerin bireysel hızına göre öğrenmeyi kolaylaştırma, tehlikeli ve gerçekleştirilmesi mümkün olmayan deneyleri mekândan bağımsız olarak tekrar tekrar gerçekleştirebilme imkânı sunmaktadır (Güven ve Sülün, 2012). Sanal laboratuvarlarda kullanılan çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalardan biri de Go-Lab'dır. Go-Lab uzaktan ve sanal laboratuvar imkanı sağlayan, öğretmenlerin ilkokuldan üniversite seviyesine kadar öğrencileri için öğrenme alanları, ders planları tasarladıkları ve paylaştıkları bir platformdur (Go-Lab Sharing and Authoring Platform, 2015). Koç Ünal (2019), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, sanal laboratuvar uygulamalarının gerçek laboratuvarlara göre öğrenci başarısını arttırmada daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Yapılan çalışmalarda, beyin sol tarafı bilgiyi parçalara bölerek algıladığı, sağ tarafı ise bilgiyi bir bütün olarak algılayıp işlediği görülmüştür (Caine ve Caine, 1995). Sınıfta teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak birden çok duyu organına hitap ettiğinden öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir (Jensen, 2008). Al-Balushi ve Al-Balushi (2018) çalışmalarında beyin temelli öğrenmenin, teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin ve öğretim programına dayalı öğretim yöntemlerinden, teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrenci başarısını arttırmada daha etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Beyin temelli öğrenme ortamında, tüm sınıfa hitap eden etkinliklerde, iş birliğine dayalı grup çalışmalarında ya da bireysel çalışmalarda, belirlenen hedefler doğrultusunda teknolojinin istenilen şekilde kullanılabilmesi avantajları bakımından sanal laboratuvarların beyin temelli öğrenmeyle uyumluluk göstereceği düşünülmektedir. Alan yazında sanal ve gerçek laboratuvar uygulamalarıyla zenginleştirilmiş beyin temelli öğrenme sürecinin öğrenci başarısına etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmadığından bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada, beyin temelli öğrenme destekli ve öğretim programı esas alınarak, laboratuvar etkinlikleri sanal ve gerçek ortamlarda gerçekleştirilerek dört farklı öğrenme ortamının kıyaslanacak olması araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı farklı öğretim yönteminin (beyin temelli öğrenme/öğretim programı ile gerçekleştirilen öğrenme) ve laboratuvar uygulamalarının (sanal/gerçek) ışığın maddeyle etkileşimi ünitesinin öğretilmesinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan araştırma sorusuna cevap aranmıştır;

- 1) Farklı öğretim yönteminin (beyin temelli öğrenme/öğretim programı ile gerçekleştirilen öğrenme) ve laboratuvar uygulamalarının (sanal/gerçek) ışığın maddeyle etkileşimi ünitesinin öğretilmesinde öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Farklı öğretim yönteminin (beyin temelli öğrenme/öğretim programı esas alınarak gerçekleştirilen öğrenme) ve laboratuvar uygulamalarının (sanal/gerçek) öğrenci başarısına etkisinin incelendiği çalışmada 2x2 faktöriyel desen kullanılmıştır. Faktöriyel desen, iki veya daha fazla bağımsız değişkenin (faktörün) bağımlı değişken üzerindeki birbirlerinden bağımsız veya eş zamanlı etkilerini araştırmayı sağlamaktadır (Creswell, 2005). Faktöriyel desen, son-test kontrol gruplu veya ön test-son test kontrol gruplu desenlerin (yansız atama olan veya olmayan) değişikliğe uğramış halleridir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Çalışmada öğretim yöntemi ve laboratuvar uygulamaları olmak üzere iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkeni ise akademik başarıdır. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören ve uygun örnekleme ile seçilen olan 4 şube ve 81 öğrenci oluşturmaktadır. Birinci grupta beyin temelli öğrenme ile gerçekleştirilen sanal laboratuvar uygulamaları, ikinci grupta beyin temelli öğrenme ile gerçekleştirilen gerçek laboratuvar uygulamaları, üçüncü grupta öğretim programına dayalı gerçekleştirilen sanal laboratuvar uygulamaları ve dördüncü grupta öğretim programına dayalı gerçekleştirilen gerçek laboratuvar uygulamaları kullanılmıştır. Beyin temelli öğrenme süreci için araştırmacı tarafından 10 tanesi laboratuvar etkinliği olmak üzere toplam 24 adet etkinlik geliştirilmiştir. Etkinliklerin geliştirilmesinde beyin temelli öğrenmenin ilkeleri esas alınmıştır ve öğrenme ortamları buna göre düzenlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin beyinlerinin sol ve sağ yarı kürelerini baskın olarak kullanmalarını sağlayacak etkinliklerin de yer almasına özen gösterilmiştir. “Işığın maddeyle etkileşimi” ünitesi kapsamında konu ve kazanımları incelenerek tüm gruplarda ortak olarak uygulanmak üzere 10 adet laboratuvar etkinliği tasarlanmıştır. Konu kazanımlarına yönelik deneyler Fen Bilimleri ders kitabında yer alan deneyler ve ilgili alanyazın incelenerek seçilmiştir. Seçilen deneyler Phet uygulamalarında, Go-Lab. içerisinde yer alan öğrenme alanları incelenerek araştırmacı tarafından bulunmuştur. Ardından etkinlikler Go-Lab platformuna araştırmacı tarafından öğrenme alanı oluşturularak yüklenmiştir. Deney etkinliklerinde tüm gruplar aynı çalışma yapıklarını kullanmıştır. Grup 1 ve Grup 3 deneyleri sanal laboratuvar (Go-Lab), Grup 2 ve Grup 4 ise gerçek laboratuvar (gerçek malzemelerle) yapmıştır. Tüm gruplarda öğrenciler deneysel etkinlikleri heterojen gruplara ayrılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma 24 ders saati boyunca sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Işığın maddeyle etkileşimi ünitesi başarı testi” tüm gruplara ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin normallik dağılımları; merkezi eğilim ölçüleri, basıklık-çarpıklık katsayıları, Shapiro-Wilk normallik testi ile incelenmiştir. Veri analizinde 2x2x2 karma desen ANOVA kullanılmıştır. Bu analiz için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Karma desenli ANOVA gruplar arası ve tekrarlı ölçümler değişkenlerinin bir karmasıdır (Field, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda grupların akademik başarı son test puan ortalamaları belirlenmiştir. Beyin temelli öğrenme ile

gerçekleştirilen sanal laboratuvar uygulamalarının uygulandığı birinci grubun puan ortalaması (77,60),

beyin temelli öğrenme ile gerçekleştirilen gerçek laboratuvar uygulamalarının uygulandığı ikinci grubun (72,40), öğretim programına dayalı gerçekleştirilen sanal laboratuvar uygulamalarının uygulandığı üçüncü

grubun (65,33), öğretim programına dayalı gerçekleştirilen gerçek laboratuvar uygulamalarının

uygulandığı dördüncü grubun ise (60,20) olduğu hesaplanmıştır.

Çalışma sonucunda grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin iki farklı zamandaki (öntest, son test) başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Başka bir ifadeyle grup ayrımı yapılmaksızın çalışmada yer alan öğrencilerin akademik başarı son test puanları, ön test puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Akademik başarıya etki etme bağlamında ölçüm zamanı ve laboratuvar uygulamaları değişkenlerinin anlamlı bir etkileşim göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$). Başka bir ifadeyle sanal laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirildiği öğrenciler ile gerçek laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirildiği öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Akademik başarıya etki etme bağlamında ölçüm zamanı ve öğretim yöntemi değişkenlerinin anlamlı bir etkileşim gösterdiği belirlenmiştir($p<.05$). Bir başka ifadeyle beyin temelli öğrenmenin uygulandığı öğrenciler ile öğretim programının uygulandığı öğrencilerin akademik başarı ön test son test puanları arasında, son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<.05$).

*Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı, Sanal Laboratuvar, Gerçek Laboratuvar

Kaynakça

- Akyürek, E. (2012). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim fen ve teknoloji dersi 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon ve hatırlama düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Al-Balushi, K. A. & Al-Balushi, S. M. (2018). Effectiveness of brain-based learning for grade eight students' direct and postponed retention in science. *International Journal of Instruction*, 11(3), 525-538. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11336a>
- Aydoğdu, M. & Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Caine, R.N. & Caine, G. (1995). Reinventing schools through brain- based learning. *Educational Leadership*, 32 (7), 43-48.
- Caine, N.M. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. (Çev.: Gülten Ülgen), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, qualitative research* (2nd ed.).Upper Saddle, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Baskı). London: Sage.
- Fraenkel, J. R. V& Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Go-Lab Sharing & Authoring Platform. (2015). <https://www.golabz.eu/> Accessed 22.01.2022.
- Güven, G. & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79
- Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching* (2nd ed.). California: Corwin Press.
- Kahraman, F. (2021). *Ortaokul 7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesi öğretiminde beyin temelli öğrenme yaklaşımının etkililiğine yönelik bir karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koç Ünal, İ. (2019). *Sanal ve gerçek laboratuvar Uygulamalarının 5. Sınıf fen dersi elektrik Ünitesi öğretiminde öğrencilerin Akademik başarıları üzerine etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Palavan, Ö. (2018). Fen bilimleri dersinde beyin temelli öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1437-1456.

Bir Fen Sınıfında Öğretmenin Konuşma Hamlelerinin İletişim Yaklaşımına Göre Analizi

Eylem Yıldız Feyzioğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Canan Türksever Güleş
MEB

Problem Durumu

Fen eğitiminde, sınıfta kullanılan söylemi oluşturan dil ve iletişim türlerinin öğrencilerin bilimsel kavramları anlamlandırma süreci üzerindeki etkileri hakkında giderek daha fazla çalışma yer almaya başlamıştır (Scott, Mortimer ve Aguiar, 2006). Öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen söylemler, öğrencilerin bilimsel bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırması, bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmesi için bir öğretim aracı olarak görülmektedir (Louca, Zacharia ve Tzialli, 2012). Öğretmenlerin öğrencilerinin kanıta dayalı konuşmalarını desteklemeleri, fikirlerin anlaşılabilirliğini öne çıkarmaları ve alternatif bakış açılarına yer vermeleri, öğrencilerin argümanlarının niteliğini artırmakta, öğrenciler arasında işbirliği oluşturmada ve öğrencilerin farklı fikirleri fark etmelerini sağlamaktadır (Jadallah ve diğerleri, 2011). “Kaliteli Konuşma” eğitimi alan öğretmenlerin öğrencilerinin ürettikleri yazılı argümanlar, bu eğitimi almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin argümanlarından daha kalitelidir (Murphy ve diğerleri, 2018). Benzer şekilde öğretmen, öğrencilerini sınıf arkadaşlarının iddialarını, deneysel bulgularını veya deneysel tasarımlarını gözden geçirmeye, doğrulamaya veya değerlendirmeye yönlendirdiğinde, öğrenciler farklı fikirleri gözden geçirme, başka fikirleri anlamaya doğru yönelme ve bilimsel kavramı başkalarının da fikirlerini dikkate alarak anlamaya çalışma gibi bilişsel katkıları kullanmaktadırlar (Soysal ve Yılmaz-Tuzun, 2021).

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki söylemler, tarafların kasıtlı bir amaca sahip olduğunu, bir ortamda gerçekleştiğini, dersin farklı bölümlerinde değişik biçimlerde olabileceğini ve bu biçimlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde farklı sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir (Krussel, Edwards, ve Springer, 2004). Bu bağlamsal unsurlar dikkate alındığında, öğretmenlerin sınıf konuşmalarının bir dizi hamleler şeklinde gerçekleştiği ve bu hamlelerin farklı amaçlara sahip olabileceği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, sınıfta geçen konuşmaların başlama, cevap ve değerlendirme (Lemke 1975; Mehan, 1979) şeklinde, öğretmenin bilgiyi aktardığı, öğrencilerin sorularına cevap verdiği ve bu cevapları değerlendirdiği bir yapıda olduğu belirtilmektedir. Sinclair ve Coulthard (1975), başlama ve cevabın, geri bildirim ve takip (Feedback/Follow-up) örüntüsünü öne sürmüşlerdir. Scott ve Mortimer (2005) , öğretmen ve öğrenciler arasındaki diyaloglarda, öğretmenden gelen ayrıntılı geri bildirimin (F) ardından öğrenciden (R) gelen başka bir yanıtın izlendiği bir başlatma-cevap-geri bildirim-cevap-geri bildirim şeklinde bir etkileşim zincirinin de ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Bu örüntü, konuşma hamlelerinin belirlenmesi için bir yapı sağlamakla birlikte, öğretmenlerin hamlelerinde hangi eğitimsel amaçları benimsediklerinin ortaya çıkarılması gereklidir. Bu çalışmanın ilk amacı, bir öğretmenin tüm sınıf tartışmaları sırasında öğrencileriyle yaptığı konuşmaların örüntüsünü ve bu konuşmalarda ortaya çıkan hamlelerin amacını belirlemektir.

Monolojik ya da diyalojik bir yapıya işaret eden örüntüler aynı zamanda, öğretmen ve öğrenciler arasındaki konuşmaların fikir çeşitliliğine sahip olup olmadığını ve bu fikirlerin farklı bakış açılarını içerip içermediğini dikkate almayı beraberinde gerektirir. Mortimer ve Scot (2003), öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim yaklaşımının diyalojik-otoriter ve etkileşimli-etkileşimsiz boyutlarına dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin konuşma hamleleri, bir amaca sahip olmakla birlikte, bu hamleler iletişim yaklaşımı açısından da bir örüntüye sahiptir. Öğretmenin konuşma hamlelerinin anlaşılması için hem bu hamlelerin ve hem de bu hamlelerin nasıl bir iletişim yaklaşımını taşıdığının belirlenmesi gereklidir. Bu nedenle bu çalışmanın ikinci amacı, öğretmenlerin konuşma hamlelerine eşlik eden iletişim yaklaşımını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Fen sınıflarındaki diyalojik öğretimin detaylıca ortaya koyulması açısından bu yaklaşım seçilmiştir. Araştırmada betimlemeye çalışılan durum ortaokul fen sınıflarındaki diyalojik etkileşimlerdir. Bu amaçla sınıf içindeki öğretmen- öğrenci ve öğrenci- öğrenci arasında oluşan diyaloglarda Mortimer ve Scott (2003) tarafından geliştirilmiş olan “iletişim yaklaşımı” çerçevesi kullanılmıştır.

Katılımcılar: Çalışmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Aydın ilindeki bir ortaokulda görev yapan bir Fen Bilimleri dersi öğretmeni ve bu sınıfta öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileridir. Çalışmaya katılan Özge Öğretmen (gerçek isim yerine takma isim kullanılmıştır), bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. 21 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Görev yaptığı bu

okulda 3 yıldır çalışmaktadır. Bir kez yürütücü üç kez de danışman olarak TÜBİTAK projelerine katılmıştır. Ayrıca 2015 yılından bu yana Avrupa Okul Ağı eTwinning portalında Avrupa ortaklı projeler yürütmektedir.

Veri Toplama Süreci: Araştırmanın verileri gözlem ve yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı, Özge Öğretmen'in 10 ders saatini gözlemlemiştir. Sınıfa iki ses kayıt cihazı yerleştirilmiştir. İlk cihaz öğretmen masasına yakın bir yere ve ikinci cihaz sınıfın arka tarafındaki sıralardan birine yerleştirilmiştir. Veri toplamaya başlamadan önce Özge Öğretmen'in 2 saatlik dersine katılarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sırasında araştırmacı öğrencileri veya öğretmeni rahatsız edici davranışlardan kaçınmış ve öğrencilerle etkileşim kurmamaya çalışmıştır.

Verilerin Analizi: Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişim yaklaşımının analizi için Mortimer ve Scott (2003)'ün çerçevesi ve Hennessey ve diğ. (2016) tarafından geliştirilen Scheme for Educational Dialogue Analysis (Eğitimsel Diyalog Analizi Programı, EDAP) çerçevesi dikkate alınmıştır. Mortimer ve Scott, iletişim yaklaşımının analizi için "Etkileşimli-Diyalojik, Etkileşimli-Otoriter, Etkileşimsiz-Diyalojik, Etkileşimsiz-Otoriter" şeklinde iletişim yaklaşımları sunmaktadır. Gözlem verileri yazılı hale getirildikten sonra, analize dahil edilmeyen % 10'luk diyalog, araştırmacı ve fen eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi ile birlikte analiz edilmiştir. Bu analizin ilk oturumunda öğretmen ve öğrenciler arasında geçen diyaloglardaki en küçük anlamlı dönüm noktaları iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak belirlenmiş ve bu dönümlerin satır numaraları oluşturulmuştur. Dönüm noktası diyalogu oluşturan cümleler arasında, dilbilgisi kurallarına göre olmayan ancak bir cümleyi diğerinden bir komut, bir tonlama veya bir yanıt şeklinde ayırmayı sağlayan mikro düzeyde bir yapıdır (Hymes, 1972). İlk oturumda araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi %70'in altında yer aldığından ikinci oturum gerçekleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu oturumda iki araştırmacının bağımsız kodlamaları arasındaki uyum % 95 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen bazen farklı görüşleri dikkate almayıp tek bir bakış açısını sunup konuşmayı yönlendirdiği için iletişim yaklaşımı etkileşimsiz otoriter iletişim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım genellikle kazanımın tanıtılması ya da öğretmenin özetleme yaptığı bölümlerde ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin sınıfa farklı fikirleri davet ettiği fakat öğrenci- öğrenci etkileşimin oluşmasına zemin oluşturmadığı için iletişim yaklaşımı etkileşimli diyalojik iletişim yaklaşımıdır. Bununla birlikte öğrenciler arasında etkileşim oluşmadığı için fikirler arasındaki etkileşim düşüktür. Bu iletişim yaklaşımı genellikle öğretmenin fikir havuzu oluşturduğu bölümlerde ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin kazanım dışına çıkan fikirlerini sunmaları ve diğer öğrencilerin bu fikre katkı sunmaları ile ortaya çıkan iletişim ortamında öğretmen bakış açısıyla uyum sağlamayan fikirleri derinlemesine sorgulamayı diyalogları kazanım çerçevesine yönlendirmeye çalıştığı için iletişim yaklaşımı etkileşimli otoriterdir. Öğretmenin bu yaklaşımı genellikle etkileşimli tartışmaya girme bölümlerinde ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin kazanım dışına çıkan hamlelerinin bazılarında öğretmen bakış açısıyla uyum sağlamayan fikirler üzerine detaylı açıklamalar yaparak ve fikirlerin çürütülmesi için çeşitli ifadeler kullanarak etkileşimsiz otoriter iletişim yaklaşımı sergilemiştir. Yine bazı durumlarda öğretmen belli durumlarda öğrencilerden gelen fikirlerin özetlenmesi amacıyla etkileşimsiz otoriter iletişim yaklaşımını kullanmaktadır.

Öğrencilerden aynı kazanıma ait gelen farklı fikirlerin bazı durumlarda öğretmen tarafından sentezlendiği. Bu sentezlerin yapıldığı bölümlerde öğretmen farklı bakış açılarını kendisi bir araya getirmektedir. Bu nedenle benimsenen iletişim yaklaşımı etkileşimsiz diyalojik iletişim yaklaşımına örnektir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma hamlesi, diyalojik iletişim yaklaşımı, otoriter iletişim yaklaşımı

Kaynakça

- Hennessey, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., ... & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Jadallah, M., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B. W., Kim, I. H., Kuo, L. J., ... & Wu, X. (2011). Influence of a teacher's scaffolding moves during child-led small-group discussions. *American Educational Research Journal*, 48, 194-230. doi:10.3102/0002831210371498
- Krussel, L., Edwards, B., & Springer, G. T. (2004). The teacher's discourse moves: A framework for analyzing discourse in mathematics classrooms. *School Science and Mathematics*, 104(7), 307-312.

- Lemke, J.L. (1990). *Talking science*. Norwood, NJ: Ablex.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Louca, L. T., Zacharia, Z. C., & Tzialli, D. (2012). Identification, interpretation—evaluation, response: An alternative framework for analyzing teacher discourse in science. *International Journal of Science Education*, 34(12), 1823-1856.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Allen, E., Baszczewski, S., Swearingen, A., Wei, L., & Butler, A. M. (2018). Fostering high school students' conceptual understanding and argumentation performance in science through Quality Talk discussions. *Science Education*, 102(6), 1239-1264.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science education*, 90(4), 605-631.
- Scott, P., & Mortimer, E. (2005). Meaning making in high school science classrooms: A framework for analysing meaning making interactions. In *Research and the quality of science education* (pp. 395-406). Springer, Dordrecht.
- Sinclair, J.M., & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London, UK: Oxford University Press.
- Soysal, Y., & Yilmaz-Tuzun, O. (2021). Relationships between teacher discursive moves and middle school students' cognitive contributions to science concepts. *Research in Science Education*, 51(1), 325-367.

A Survey Study on Elementary Science Teachers' Sources of Self-Efficacy

Büşra Süzer

MEB

Cansel Kadioğlu-Akbulut

Tokat Gaziosmanpaşa University

Problem

Teachers' self-efficacy beliefs has been an important variable in educational studies since teachers need to develop new skills along with emerging educational approaches. One of the earliest definitions of teacher efficacy is made by Berman et al. (1977, p.137) as "the extent to which the teacher believes he or she has the capacity to affect student performance". In another definition, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy and Hoy (1998, p.233) define teacher efficacy as "the teacher's belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context." Teachers' self-efficacy beliefs has been accepted as the most powerful predictor of teachers' behaviors (Pajares, 1992). Teachers with a high self-efficacy belief do not give up when faced with any difficulties during teaching and can develop different teaching strategies (Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005). At the same time, these teachers implement student-centered teaching strategies and use humanist classroom management approaches (Savran-Gencer & Çakıroğlu, 2007).

Bandura (1986) proposes four sources to explain development of self-efficacy beliefs: mastery experience (enactive attainment), vicarious experience, social persuasion, and physiological states. *Mastery experience* refers to the individual's experience of success or failure as a result of doing the task himself/herself. When a teacher experiences success at the end of employing a new teaching approach, s/he increases his/her self-efficacy beliefs. *Vicarious experience* occurs when a teacher does not do the activity himself/herself and develops through observation of a model/colleague. In vicarious experience, perceived similarity with the model is an important factor. *Social persuasion* refers to the encouraging statements of others that persuade the individual that s/he has the capability required to master given task. To close, *physiological states* include physical and/or emotional states such as shakes, aches, and fear. How people perceive this stress effect their self-efficacy beliefs. If they interpret it as a sign of incapability, this will decrease their self-efficacy beliefs. However, if they interpret it as normal sings and not related to their capability, this will not lower their efficacy beliefs and will not decrease the effort they put into the task.

In the literature teachers' efficacy beliefs were widely studied (e.g., Savran-Gencer & Çakıroğlu, 2007; Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005). However, studies on sources of teachers' efficacy beliefs were limited (e.g., Koc, 2015; Usher & Pajares, 2008). If the sources that improve teachers' self-efficacy are known, teachers' self-efficacy beliefs can be improved for an effective teaching. To fulfill this gap in the literature, sources of elementary science teachers' self-efficacy beliefs were investigated in the present study. The following research questions were investigated for this purpose:

1. What is the level of sources of science teachers' self-efficacy beliefs?
2. What is the relationship among the subscales of Sources of Self-Efficacy Inventory?
3. Do sources of science teachers' self-efficacy beliefs vary according to gender?
4. Do sources of science teachers' self-efficacy beliefs vary according to professional experience?

Method

In this research survey method as a type of quantitative research approach was employed. The data was collected considering volunteer participation of teachers.

The target population of the research was composed of 155 science teachers (84 females and 71 males) who were working in state schools located at Tokat province in Türkiye. Ages of participants ranged between 25 and 62 ($\bar{X}=37.70$, $SS = 7.19$).

As a data collection tool "Sources of Self-Efficacy Inventory" developed by Kieffer and Henson (2000) and adapted to Turkish by Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli and Tarkın (2013) was used. The scale was composed of 27 items and four subscales (mastery experience, vicarious experience, verbal persuasion, physiological and emotional states). Participants responded the items on a seven-point likert type scale ('1' definitely not true for me to '7' definitely true for me). The means of the items under each subscale were computed to determine subscale scores. Cronbach alpha reliability coefficients were found to be .75, .81, .82, and .77 for mastery experience, vicarious experience, social persuasion, and physiological and emotional states, respectively.

At the analysis of the data, descriptive statistics containing mean, standard deviation, minimum and maximum values were calculated in order to answer the first research question. Pearson moments correlation coefficients were interpreted to answer the second research question. Independent samples t-test was applied in order to answer the third research question. Lastly, one-way analysis of variance (ANOVA) was run in order to answer the fourth research question.

Expected Results/Outcomes

Results of the analysis revealed that mastery experience ($\bar{X}$ =5.94, SS =.64) and verbal persuasion ($\bar{X}$ =5.37, SS =1.12) subscales were found at higher level; while vicarious experience ($\bar{X}$ =4.81, SS =1.11) and physiological and emotional arousal ($\bar{X}$ =3.86, SS =1.18) subscales were found to be at the lower levels. The high level in the mastery experiences subscale reveal that teachers perceived themselves competent in employing effective teaching strategies. Similarly, verbal persuasion was found to be an important source. However, Usher and Pajares (2008) state that self-efficacy beliefs acquired through verbal persuasion may not be long-term and verbal persuasion can be effective when used with other sources. For the relationship among the subscales; the highest correlation was found between verbal persuasion and vicarious experience subscales (r =.688). As a result of independent samples t-test, no statistically significant gender difference was found. Similarly, results of one-way ANOVA produced no significant difference among groups by professional experience. This shows that gender and professional experience were not effective in explaining sources of elementary science teachers' self-efficacy beliefs. Since studies on sources of teachers' self-efficacy beliefs are limited more studies on the topic are required in order to compare our findings.

Keywords: Science education, teacher education, sources of self-efficacy, teacher efficacy

References

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation (Rep. No. R-1589/7-HEW)*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı E., Temli, Y. & Tarkin, A. (2013). Adaptation of Sources of Self-Efficacy Inventory into Turkish. *Elementary Education Online*, 12(3), 749-758.
- Kieffer, K. M. & Henson, R. K. (2000, April). *Development and validation of the sources of self-efficacy inventory (SOSI): Exploring a new measure of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Koc, C. (2015). The impact of the teaching practice on the sources of self-efficacy of pre-service class teachers. *Turkish Studies*, 10(11). 1037-1060.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Savran-Gencer, A. & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teaching Education*, 23, 664-675.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Usher, Ellen L. ve Frank Pajares (2008). Sources of Self-Efficacy in Schools: Critical Review of the Literature and Future Directions, *Review of Educational Research*, 78, 4, 751-796.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teacher and Teacher Education*, 21, 343-356.

Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Düzeyleri

Melek Karaca
Erciyes Üniversitesi

Oktay Bektaş
Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenme kavramı duygu, düşünce ve davranışları içermektedir. Anlamli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla nelerin iyileştirilmesi gerektiğini tespit edebilmemiz ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini belirlememiz gerekecektir. Öğrenmenin çevredeki bireyleri gözlemleyerek gerçekleştiği düşünüldüğünde, bireylerin öğrenme ihtiyaçları, öğrenmelerini istedikleri zaman sağlama ve düzenleme ihtiyacı, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Turan ve Sayek, 2006). Öz-düzenleme teorileri, insanların hedeflerine ulaşma olasılıklarını nasıl değerlendirdikleri ve hedeflerine ulaşmamalarına neden olan faktörleri ele alır (Newman ve Newman, 2020). Sosyal bilişsel kurama dayalı olan Zimmerman'ın (1998) öz-düzenleme modeli, öğrenmede bilişsel, davranışsal ve çevresel koşulları birlikte değerlendirir. Ön düşünme, performans/iradesel kontrol ve öz yansıtma evrelerinden oluşan bu model, öğrenenlerin öğrenme sürecinin her aşamasında kendi öğrenme deneyimlerini ve kazanımlarını sürekli olarak değerlendirip çıkarımlarda bulunduğu öğrenilebilen döngüsel bir yapıyı ifade etmektedir (Zimmerman, 2002).

Eğitim literatüründe yapılan araştırmalar, öz-düzenleme süreçlerinin öğrencilerin öz-yeterlik ve epistemolojik inançları, üst bilişsel düşünme, çalışma ve problem çözme becerileri, motivasyonu ve akademik başarısı üzerindeki olumlu etkisine dair ikna edici kanıtlar sağlamıştır (Andersson & Bergman 2011; Muijs & Bokhove, 2020; Tanti, et. al., 2020; Tee et al., 2021). Çalışmalar öğrenme açısından kilit role sahip olan öz-düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde daha hızlı geliştiğini göstermektedir (McClelland ve Cameron, 2012). Eğitim ve gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, çocukların okula başlamadan önce temel öz-düzenleme kapasitelerini geliştirdiklerine dair sonuçlar ortaya koymuştur (Perry, 2019). Öte yandan, hızı azalsa bile yaşam boyu öğrenmeyi konu alan çalışmalar bireyin öz-düzenleme becerilerini öğrenmeye, geliştirmeye yaşam boyu devam ettiğini göstermiştir. Çocuğun ilk öğrenme çevresi aile ile başlayan bu öğrenme süreci, okul hayatının yaşamına girmesiyle yeni bir ivme kazanır. Aile ortamında, anne ve babalar çocuğa rol model olarak, dönütler vererek çocuğun öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilirler (Astarlar, 2019). Anne ve baba özelliklerinin (ekonomik durum, eğitim düzeyi, sosyokültürel geçmiş gibi) yanı sıra cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin de öğrencilerin öz-düzenleme gelişimi üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gao et al., 2021; Vitiello et al., 2022; Wirthwein et al., 2020; Xie ve Li, 2022; Xue et al., 2021; Yamamoto & Imai-Matsumura, 2019). Buna ek olarak, anne ve babaya ait özelliklerin ebeveyn başlığı altında tek bir değişken olarak ele alındığını görmekteyiz. Ringoot ve arkadaşları (2021), babaların çocuklarının sosyal gelişiminde benzersiz bir rol oynayacaklarını bildirmiştir, ancak şimdiye kadar yapılan çalışmalar öncelikle annelere odaklanmıştır. Bununla birlikte, öz-düzenleme üzerine yapılan çalışmalarda babalar hala nispeten az ilgi gördüğünden ve çalışmaların büyük çoğunluğu anne ve baba arasında ayırım yapmadığından, belirli anne ve baba etkileri hakkında çok az şey bilinmektedir. Augustine ve arkadaşları (2022) anne ve babanın ayrı ayrı ve birlikte, öz-düzenleme gelişimi üzerinde daha fazla ve farklı düzenleyici etkilere sahip olacağını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada da ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşır mı?
3. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşır mı?
4. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri anne eğitim düzeyine göre farklılaşır mı?
5. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri baba eğitim düzeyine göre farklılaşır mı?

Yöntem

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerini belirlemeyi ve demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada nicel araştırma yönteminin kesitsel

tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, katılımcıların herhangi bir zamanda herhangi bir konudaki görüşlerini, bilgi, endişe, tutum, beceri ve inançlarını belirlemek için kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Çalışmanın evrenini, Kayseri Melikgazi İlçesi 3, 5 ve 7. Bölgelerdeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü, araştırmadan elde edilen sonuçların dış geçerliliğini ve genellenebilirliğini artırmak için erişilebilir evrenin %10'u ve veri toplama araçlarındaki madde sayısının 10 katı kuralı dikkate alınarak belirlenmiştir (Fraenkel ve ark., 2012). Dolayısıyla, çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında üç ayrı ortaokulun farklı kademelerinde öğrenin gören toplam 1.100 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın verileri, yazarlar tarafından geliştirilen “*Fen Bilimlerine Yönelik Öz-düzenleme Ölçeği*” ile toplanmıştır (Karaca ve Bektaş, 2022). Bandura’nın (1971) sosyal bilişsel kuramını temel alan Zimmerman’ın (1986) öz-düzenleme modeline dayalı olarak hazırlanmış bu ölçek, üç boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ek olarak, öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik demografik bilgiler içeren sorular da sorulmuştur.

Çalışmanın verileri Kayseri ilinin merkez ilçesi olan Melikgazi’de yer alan farklı sosyoekonomik düzeylere sahip üç bölgede yer alan üç ortaokuldan elde edilmiştir. Öncelikle bu bölgelerdeki ortaokul sayısı ve toplam öğrenci sayısı belirlenmiştir. Daha sonra ulaşılabilir evrenin %10’u hesaplanmış, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ölçek yazarlar tarafından uygulanmıştır. Elde edilen veriler soruların objektif cevaplanma durumuna göre el ile ayıklanmış, Excel programına girilerek kayıp veri oranının %5’in altında olup olmadığı kontrol edilmiş, veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen veriler, SPSS.25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın birinci problemine cevap vermek için ortalama hesaplanmış ve kritik puan aralıkları belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen en az (minimum) puan 26, en çok (maksimum) puan 130 olarak bulunmuştur. Burada değer aralığını belirlemek için maksimum değerden minimum değer çıkarılarak elde edilen puan likert sayısına (5) bölünmüştür ((130-26/5=20,8). Çıkan sonuç (20,8) en düşük puana (26) eklenerek en yüksek puana (130) doğru derecelendirilmiştir. Öğrencilerin düzeyleri çok düşükten çok yükseğe doğru sınıflandırılmıştır (26-46,8= çok düşük, 46,8-67,6=düşük 67,6-88,4=orta, 88,4-109,2= yüksek, 109,2-130=çok yüksek).

İkinci problem bağımsız örneklem t testi; üçüncü, dördüncü ve beşinci ise one-way ANOVA yapılarak cevaplanmıştır. Her iki analiz de birbirinden bağımsız örneklemelerin belirli bir değişken bakımından birbirinden farklı olup olmadığını test etmek için uygulanır (Pallant, 2020). Her bir boyut için cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeylerine göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırıldığı için bu analizler tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Belirlenen kritik değer aralıkları dikkate alındığında, ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (ortalama=103,02).

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaştığı ($p=,00$); bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu (kız=4,14; erkek=3,79) tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ($p=,116$) belirlenmiştir. Nitekim sınıf düzeyine göre ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (beşinci sınıflar 104,94; altıncı sınıflar 100,96; yedinci sınıflar 104,02; sekizinci sınıflar 102,58).

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı ($p=,011$); bu farklılığın lisansüstü mezun anneler lehine olduğu (ortalama= 109,61) belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı ($p=,00$); bu farklılığın üniversite mezunu babalar lehine olduğu (ortalama=98,79) sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenlemelerinin yüksek düzeyde olduğu, bu düzeyin cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde ettiğimiz bu sonuç, giriş bölümünde detaylandırılan aile özelliklerinin çocukların öz düzenlemelerinin gelişimine etkisini gösteren literatürdeki önceki çalışmaların sonuçlarıyla tutarlıdır.

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme düzeylerinin belirlendiği bu çalışma, boylamsal ve karma araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülüp elde edilen sonuçlar genişletilebilir.

Anahtar Kelimeler: öz-düzenleme, sosyal bilişsel kuram, fen eğitimi

Kaynakça

- Augustine, D. A., Koss, K. J., Smith, E. P., & Kogan, S. M. (2022). The influence of family cohesion on self-regulation and anxiety problems among African American emerging adults. *Plos One*, 17(1), e0261687. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261687>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. NJ: General Learning Press, Morristown. In: NJ: General Learning Press, 1-46.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.
- Gao, Q., Bian, R., Wan, X., Wei, H., & Qiu, H. (2021). The influence of paternal and maternal parenting styles on adolescents' regulatory focus: a longitudinal study. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01569-y>
- Karaca, M., & Bektas, O. (2022). Self-regulation scale for science: A validity and reliability study. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(2), 236-256. <https://doi.org/10.46328/ijonses.302>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives*, 6(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). Metacognition and Self-Regulation: Evidence Review. *Education Endowment Foundation*, 1-58.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2020). Self-regulation theories. in *Theories of Adolescent Development*, (pp. 213-243). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815450-2.00008-5>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Perry, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and learning*, 14(3), 327-334. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>
- Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Kok, R., van IJzendoorn, M. H., Verlinden, M., Verhulst, F. C., ... & Tiemeier, H. (2021). Parenting, young children's behavioral self-regulation, and the quality of their peer relationships. *Social Development*, 1-18. <https://doi.org/10.1111/sode.12573>
- Tee, K. N., Leong, K. E., & Rahim, S. S. A. (2021). A self-regulation model of mathematics achievement for eleventh-grade students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(3), 619-637. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10076-8>
- Turan, S., & Sayek, I. (2006). Learner-centered approaches in medical education. *Hacettepe Journal of Medicine*, 37(3), 171-175.
- Xie, S., & Li, H. (2022). Self-regulation mediates the relations between family factors and preschool readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.10.005>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary educational psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2-3), 73-86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>

Ortaokul Öğrencilerinin Rol Model Alma Algısı Düzeyleri

Melek Karaca
Erciyes Üniversitesi

Oktay Bektaş
Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyobilişsel öğrenme teorisi birey, davranış ve çevre arasında üçlü karşılıklı belirleyiciler ilkesine dayalıdır. Bireyin içinde bulunduğu potansiyel çevre, birey davranışlarına göre aktifleşir. Benzer potansiyel çevrede bulunan bireylerin algıladıkları aktif çevre farklılık gösterir (Bandura, 1989). Bandura'ya göre bireyin sosyal çevreyi nasıl algıladığı, öğrenmede uyarıcı ile tepki arasında bir ara değişkendir. Bu teoriye göre, insanlar bir uyarıcıya içinde bulundukları durumu yorumlayarak ve gözlemleyerek tepki verirler (Celen, 1999). Bu süreç, dolaylı öğrenmeyi de beraberinde getirir. Dolaylı öğrenme, insanların doğrudan deneyim yoluyla öğrenmenin yanı sıra başkalarını gözlemleyerek de öğrenebileceğini gösterir. Bandura'ya göre birçok davranış, başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek ve model alarak gerçekleşir. Modelin özellikleri ile gözlemci arasındaki benzerlikler taklit edilen davranışın oranını artırır. Sosyal öğrenme açısından öğrenenin modeli doğru algılaması kadar, doğru rol modeli seçmesi de önemlidir. Bandura'ya göre, bir rol model seçerken bireyin algılarını etkileyen birçok psikososyal faktör vardır. Bu nedenle model ve gözlemci arasındaki etkileşimlerde yaş, cinsiyet, karakter, benzerlik, statü gibi bazı temel özellikler dikkate alınmalıdır. Modelin özellikleri gözlemcinin özelliklerine ne kadar benzerse, gözlemci de modelin özelliklerine o kadar benzer davranışlar sergiler (Bryant ve Zimmerman, 2003).

Modelleyerek öğrenmenin bilincinde olan ve hangi bilgiyi, hangi kaynaktan, ne zaman, nasıl ve ne kadar öğrenmesi gerektiğini bilen bireyler yaşam boyu öğrenme serüveninde avantaj elde edeceklerdir. Öğrenenin doğru kaynağa yönelmesi rol model kavramını akla getirmektedir. Rol model olma algısı iyi olan bireyler, aynı zamanda, nerede, ne zaman ve nasıl yardım alınacağını bilen ve nadiren rastgele seçimler yapan, farkındalığı yüksek bireylerdir. Başka bir deyişle rol model olma kavramı, fen öğretimi için gerekli yeterliklerden biridir ve fen eğitiminin amaçlarına doğrudan hizmet eder (MEB, 2018).

Eğitimin amaçlarına ulaşma açısından önemli olan rol model alma algısı ile ilgili alanyazında özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların arttığını görmekteyiz. Örneğin, Özbacı ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, etkinliğe katılan 16 özel gereksinimli öğrencinin yarısının, kendilerine bakan rol modelin mesleğine ilgi duyduğunu ve ihtiyaçlarına uygun iş başında eğitim almak için girişimcilik becerileri gösterdiğini ortaya koymuştur. Wheeler ve Hall (2021), kırsal topluluklarda kız çocuklarında STEM katılımını keşfetmeyi araştırdıkları çalışmada, sosyal çevrelerindeki rol model eksikliği nedeniyle kız öğrencilerin STEM'den geri kaldıklarını rapor ettiler. Fung ve Chung (2021) sosyal ustalık motivasyonunun farklı yönlerinin kız ve erkek çocukların kelime dağarcığı ve öz-düzenleme becerileri ile ilgili olabileceğini ve ebeveyn tepkisinin özellikle erkeklerin sosyal ustalık motivasyonunu ve öz-düzenlemesini şekillendirebileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmalar, öğrencilerin rol model alma algılarının düzeyini belirlemenin önemini göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
3. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterir mi?
4. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterir mi?
5. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterir mi?

Yöntem

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerini belirlemeyi ve demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Kesitsel tarama modelinde ise amaç taranan olgunun herhangi bir andaki durumunu tanımlamaktır (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Çalışmanın evrenini, Kayseri Melikgazi İlçesi 3, 5 ve 7. Bölgelerdeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü, araştırmadan elde edilen sonuçların dış geçerliliğini ve genellenebilirliğini artırmak için erişilebilir evrenin %10'u ve veri toplama araçlarındaki madde sayısının 10 katı kuralı dikkate alınarak

belirlenmiştir (Fraenkel vd., 2012). Dolayısıyla, çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında üç ayrı ortaokulun farklı kademelerinde öğrenen gören toplam 1.100 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın verileri, birinci yazarın doktora tez çalışması kapsamında geliştirilen “*Rol Model Alma Algısı Belirleme Ölçeği*” ile toplanmıştır (Karaca, 2021). Bandura’nın (1971) sosyal bilişsel kuramına dayalı olarak hazırlanmış bu ölçek, üç boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Formda ölçek maddelerine ek olarak, öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik demografik bilgiler içeren sorular da sorulmuştur.

Çalışmanın verileri Kayseri ilinin merkez ilçesi olan Melikgazi’de yer alan farklı sosyoekonomik düzeylere sahip üç bölgede yer alan üç ortaokuldan elde edilmiştir. Öncelikle bu bölgelerdeki ortaokul sayısı ve toplam öğrenci sayısı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden öğrenilmiştir. Daha sonra ulaşılabilir evrenin %10’u hesaplanmış, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ölçek yazarlar tarafından 1200 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler soruların objektif cevaplanma durumuna göre el ile ayıklanmış, 100 öğrenci elenmiştir. Veriler Excel programına girilerek kayıp veri oranının %5’in altında olup olmadığı kontrol edilmiş, veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Veriler, SPSS.25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci probleme cevap vermek için ortalama hesaplanmış ve kritik puan aralıkları belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen en az (minimum) puan 30, en çok (maksimum) puan 150 olarak bulunmuştur. Burada değer aralığını belirlemek için maksimum değerden minimum değer çıkarılarak elde edilen puan likert sayısına (5) bölünmüştür ((150-30/5= 24). Çıkan sonuç (24) en düşük puana (30) eklenerek en yüksek puana (150) doğru derecelendirilmiştir. Öğrencilerin düzeyleri çok düşükten çok yükseğe doğru sınıflandırılmıştır (30-54= çok düşük, 54-78=düşük 78-102=orta, 102-126= yüksek, 126-150=çok yüksek).

İkinci problem bağımsız örneklem t testi; üçüncü, dördüncü ve beşinci ise one-way ANOVA analizi yapılarak cevaplanmıştır. Rol model alma algı düzeyleri için cinsiyet, anne ve baba eğitim durumlarına göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırıldığı için bu analizler tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kritik değer aralıklarına göre, ortaokul öğrencilerinin rol model alma algıları orta düzeydedir (ortalama=95,54).

Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaştığı ($p=,00$); bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu (kız=3,86; erkek=3,56) belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır ($p=,011$); bu farklılık sekizinci sınıflar lehinedir. (beşinci sınıflar 95,54; altıncı sınıflar 92,99; yedinci sınıflar 96,67; sekizinci sınıflar 97,26).

Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı ($p=,00$); farklılığın üniversite mezunu anneler lehine olduğu (ortalama= 98,79) belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı ($p=,00$); bu farklılığın lisansüstü mezunu babalar lehine olduğu (ortalama=101,72) sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar, sosyal bilişsel kuramın ve rol modelin çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimine etkisini gösteren alanyazındaki önceki çalışmaların sonuçlarıyla tutarlıdır. Modele duyulan hayranlık, sosyal statü, cinsiyet, meslek ve yaş gibi demografik özelliklerin yanı sıra basit, açık, dikkat çekici, onaylanmış veya ödüllendirilmiş davranışlar daha çok modellenmektedir (Buyukalan Filiz, 2014; Kan, 2014). Rol modeller, tavsiye, danışmanlık veya ortak katılımı öğrenme sürecine aktif olarak katılarak bir bireyi doğrudan etkileyebilir (van Auken vd., 2006).

Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin belirlendiği bu çalışma lise, üniversite gibi kademelere genişletilebilir.

Anahtar Kelimeler: rol model, sosyal bilişsel kuram, fen eğitimi

Kaynakça

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. NJ: General Learning Press, Morristown. In: NJ: General Learning Press, 1-46.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

- Bryant, A. L., & Zimmerman, M. A. (2003). Role models and psychosocial outcomes among African American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(1), 36–67. <https://doi.org/10.1177/0743558402238276>
- Buyukalan Filiz, S. (2014). *Learning and teaching theories and approaches*. Ankara: Pegem Academy.
- Celen, N. (1999). *Learning psychology theories*. Image Bookstore, Ankara.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.
- Fung, W. K., & Chung, K. K. H. (2021). The roles of social mastery motivation and parental response in preschoolers' vocabulary knowledge and self-regulation. *Early Child Development and Care*, 191(1), 21-35, <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1596902>
- Kan, A. (2014). Albert Bandura and social learning theory. S. F. Buyukalan (Ed.), in *Learning and teaching theories and approaches* (pp. 76- 95). Ankara, Pegem Publications.
- Karaca, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algıları ile fen bilimlerine yönelik öz-düzenlemeleri arasındaki ilişki*. Ulusal Tez Merkezi, Doktora Tezi, (Tez No: 654437).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Özbalci, S., Balık, Ö., & Gündüz, T. (2021). A role model study for students with special needs. *Journal of Inquiry Based Activities*, 11(2), 137-147.
- van Auken, H., Stephen, P., Fry, F.L., & Silva, J. (2006). “Role model influences on entrepreneurial intentions: a comparison between USA and Mexico”. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 2(3), 325-336. <https://10.1007/s11365-006-0004-1>
- Wheeler, K. A., & Hall, G. (2021). Exploring STEM engagement in girls in rural communities: results from GEMS clubs. *Afterschool Matters*, 34, 68-75.

Okul Dışı Ortamlarda Gerçekleştirilen Bir STEM Eğitimi Projesinin Öğretmenlerin STEM Farkındalıklarına ve 21. yy Becerilerine Etkisi

Mustafa Çevik

Büşra Bakioğlu

Zeynep Temiz

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Problem Durumu

Okul duvarlarının dışında, belirli amaçlar doğrultusunda düzenlenen, planlı ve programlı olarak yapılan etkinlik ve gezilere okul dışı öğrenme ortamları denilmektedir (Laçin Şimşek, 2011). Okul dışı öğrenme ortamları; müzeler, bilim merkezleri, sanayi kurum ve kuruluşları, hayvanat bahçeleri, görevleri, doğa kampları gibi “gerçek okul dışı öğrenme ortamları” olabileceği gibi sosyal medya, eğitsel içerikli web, web 2.0 araçları vb. gibi “dijital/sanal okul dışı öğrenme ortamları da olabilmektedir (Karademir, 2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmeler, tamamen sınıfta sunulan formal öğretimden bağımsız değildir. Bu öğrenmeler öğretim programlarındaki kazanımlarının yine sağlanmaya çalışıldığı sınıf dışındaki ortamlarda yürütülen öğretim çabalarıdır.

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere normal okul günü boyunca kullanılmayan benzersiz zenginleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu zenginleştirme, öğretmenlerin ilgili ders içeriğini esnek bir biçimde planlaması ve geleneksel sınıf zamanlarında mümkün olmayan STEM uygulamaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Peterson & Fix 2007). STEM eğitiminin hedefleri arasında öğrencilerin STEM’e yönelik bilgi, beceri ve tutumları ile kariyer farkındalığının artırılması ve 21. yüzyıl becerilerine olumlu yönde katkı sağlamak yer almaktadır. Bu hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilecek okul dışı öğrenme programlarının STEM eğitiminde yer alması oldukça önemlidir (Bozkurt Altan, Üçüncüoğlu & Öztürk, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarına entegre edilmiş STEM eğitim programı ise; uygulamalı, iş birliğine dayalı, tasarıma dayalı ve sorgulamaya yönelik bir yaklaşım ile, öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili problem çözüme alıştırılmalarına katılmalarına yardımcı olmaktadır (Schnittka, Bell & Richards, 2010). Okul dışında gerçekleşen faaliyetler öğrencilerin derslere ya da sunulacak konuya yönelik ilgilerini artırmaktadır (Bogner & Wiseman, 2004). Öğrenci gelişimi bakımından bu denli önemli olan okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak olan STEM eğitimi uygulayacak en önemli kişiler öğretmenlerdir. Çorlu, Capraro, & Capraro (2014)’nın STEM modelinin öğretmen eğitimine yansımalarını analiz ettiği çalışmada ülkemizdeki öğretmen eğitimi ve yapılan reformlar göz önünde bulundurulduğunda branş öğretmenlerinin kendi alanlarında uzmanlaşmalarının bir neticesi olarak ihtiyaç duyulan işgücünü yetiştirecek yeterlilikte öğretmenler bulunmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Özbilen (2018). Bu bağlamda okul dışı ortamda gerçekleştirilecek STEM etkinlikleri dolaylı olarak kalifiye donanımlı bireylerin yetişmesine ön ayak olacak öğretmenlerin de kendilerini geliştirmesini sağlayacaktır.

Günümüz dünyasında bireylerden eskiye oranla daha fazla ve daha farklı becerilere de sahip olması beklenmektedir. Yaşadığımız yüzyılın özelliklerine bakıldığında bilgi, iletişim ve teknolojiye meydana gelen gelişmelerin neticesinde olarak bireylerin iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi bazı becerilere sahip olması gerektiği bilinmektedir (Kalemkuş, 2021). Öğrencilerin bu becerilere sahip olmaları için gerekli beceriler şeklinde tanımlanan 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları önemlidir (Hamarat, 2019).

21. yüzyıl becerileri alan yazında farklı şekillerde tanımlanmış olsa da bu becerileri eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği, girişimcilik, yaratıcılık, sorumluluk, takım çalışması, üretkenlik, liderlik, öz yönelim, girişimcilik, sosyal ve kültürlerarası beceriler, anadilde ve yabancı dilde okuryazarlık, fen ve matematik okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, gibi beceriler olarak ifade edebiliriz (OECD, 2019, WEF, 2015). Amerikan Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği (National Science Teacher Association [NSTA]), 21. yüzyıl becerilerinin fen eğitimi ile doğal ve güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle bilimin doğasına hitap eden bilim uygulamaları eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi okuryazarlığı gibi 21. yüzyılın birçok becerisinin geliştirilmesi için zengin bir bağlam sunabileceği rapor edilmektedir (NSTA, 2011). Öğrencilere otantik öğrenme ortamları sunularak 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesi sağlanabilir (Larson ve Miller, 2011). Bununla birlikte, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için büyük potansiyele sahiptir (Bybee, 2009).

Belirtilen problem durumu bağlamında bir TÜBİTAK 4004 projesi ile desteklenen “STEM Her Yerde” adlı proje kapsamında 8 okul dışı ortamlarda 4 farklı branştan 24 öğretmen ile bir hafta boyunca gerçekleştirilen STEM eğitiminin, öğretmenlerin STEM farkındalıklarına ve 21. yy becerilerine etkisini tespit etmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarda gerçekleştirdikleri STEM etkinliklerinin, STEM' e yönelik farkındalıklarına etkisini incelemek ve 21. yy becerilerinin gelişmesine ne derecede katkı bulunduğunu tespit etmek amacıyla karma desende kurgulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) araştırmalarda karma desenlerin kullanılmasının en önemli edenlerinden birinin etrafımızdaki olgu ve olayların kompleks ve çok kapsamlı olması şeklinde belirtmişlerdir. Karma yöntemin tercih edilmesindeki en önemli dayanak, araştırma probleminin nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanıldığında, bu yöntemlerin tek başına kullanılmasına göre daha iyi anlaşılmasıdır. Araştırmada karma desenlerden açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmasındaki sebep, umulmadık ya da olağan dışı gerçekleşebilecek nicel özellikteki sonuçların nitel olarak açıklanmasının istenmesidir (Morse, 1991). Açıklayıcı sıralı desenin bir başka kullanım amacı da önemli olduğu düşünülen nicel sonuçları açıklarken ve yorumlarken nitel sonuçların kullanılmasıdır (Plano-Clark ve Creswell, 2008). Araştırmanın nicel aşamasında gerekli izinler alınarak STEM farkındalık ölçeği (15 madde) ve çok boyutlu 21. Yy becerileri ölçeği (41 madde) kullanılmıştır. Ölçeklerin yeniden güvenirlik analizler yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler bir istatistik programında normallik testleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Nicel verilerden ulaşılan bulgular doğrultusunda nitel aşamaya geçilmiştir. Nitel aşamada ise geçerlik ve güvenirliği yapılmış yapılandırılmış görüşme formu ile yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel bulguların ışığında gerçekleştirilen görüşme ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda proje katılan 4 farklı branştan (Fen bilimleri , ilköğretim matematik, bilişim ve teknoloji tasarımı) 24 öğretmen bir hafta boyunca okul dışı ortamlarda (ören yeri, müze, oyun parkı, bilim merkezi, gençlik merkezi, araştırma hastanesi) gerçekleştirdikleri STEM etkinliklerinin kendilerinin STEM farkındalıklarını ve 21. Yy becerilerini nasıl etkilediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kurgulanan araştırmanın nicel kısmında bir hafta boyunca yürütülen etkinliklerden önce sonra toplanan veriler analiz edilmiş ve bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin STEM farkındalıklarının arttığı yönündedir. Nicel bu bulguyu yapılan görüşmeler destekler niteliktedir. Öğretmenler proje sonrasında STEM eğitimine ilişkin farkındalıklarının öğrenci, ders ve öğretmen bağlamında arttığını dile getirmişlerdir. Yine öğretmenlerin proje sonrasında 21. yy becerilerinin arttığını bunun Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri ve Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri alt boyutlarında daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bulgular nitel aşamada gerçekleştiren görüşmelerle de desteklenmektedir. Görüşme ile öğretmenlerin proje ile birlikte problem çözmede daha istekli ve coşkulu hale geldiklerini, hayatı kolaylaştıran çözümler geliştirmeye daha meraklı olduklarını dile getirmişlerdir. Yine farklı kişilikteki insanlara daha pozitif yaklaştıklarını, karşılaştıkları zorlu problemleri çözmeden kaçmadıkları ve öğrendikleri bilgileri olduğu gibi kabul etmeyim eleştirle bir yaklaşımla değerlendirdikten sonra kabul ettiklerini ifa etmişlerdir. Bu durum araştırmanın hipotezlerini destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, ortaokul öğretmen eğitimi, STEM eğitimi, 21. yy becerileri

Kaynakça

- Bogner, F. X., & Wiseman, M. (2004). Outdoor ecology education and pupils' environmental perception in preservation and utilization. *Science Education International*, 15, 27-48.
- Bybee, R. W. (2009). *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills*. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Bozkurt Altan, E., Üçüncüoğlu, İ., & Öztürk N. (2019). Preparation of out-of-school learning environment based on STEM education and investigating its effects. *Science Education International*, 30(2), 138-148.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları (In focus on 21st century skills Türkiye's education policy)*. SETA Analiz, No. 272.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi . *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11 (1) , 63-87 . DOI: 10.18039/ajesi.800552
- Karademir, E. (2018). Okul dışı ortamlarda fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel ve U. Sarı (Ed.) , *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi* (s. 426- 447). Ankara: Pegem Akademi.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.

- Laçin Şimşek, C. (Ed.). (2011). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. Pegem Akademi Yayınları.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120–123.
- National Science Teachers Association [NSTA] (2011). Quality Science Education and 21st Century Skills. Retrieved from http://science.nsta.org/nstaexpress/PositionStatementDraft_21stCenturySkills.pdf
- OECD. (2019). *Educating 21st century children: Emotional well-being in the digital age* (t. burns ve f. gottschalk, ed.). organisation for economic co-operation and development. <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>.
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitime yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Peterson, T., & Fix, S. (Eds.). (2007). *Afterschool advantage: Powerful new learning opportunities*. Moorestown.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Sage.
- Schnittka, C. G., Bell, R. L., & Richards, L. G. (2010). Save the penguins: Teaching the science of heat transfer through engineering design. *Science Scope*, 34(3), 82–91.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Eğitimde Sistemsel Düşünme Üzerine Türkiye’de Yapılmış Araştırmaların İçerik Analizi

Engin Özel
Düzce Üniversitesi

Harika Özge Arslan
Düzce Üniversitesi

Problem Durumu

Dünyada bilginin artışına paralel olarak bireylerin tüm bilgileri öğrenmeleri ve bilmeleri mümkün olmamakla birlikte bunun yerine gerekli bilgilere ulaşmayı öğrenmelerinin daha uygun olduğu görüşü uzun yıllardan beri kabul gören bir görüştür (Kotluk ve Kocaoğlu, 2015). İçinde yaşadığımız Dünya, bünyesinde birçok karmaşık ve birbirleri ile ilişkili sistemler barındırır. Ekosistemlerden, madde döngülerine kadar çeşitli yerel ve küresel sistemler ile kendi içerisinde bir sistem oluşturan küresel iklim değişikliği, atık sorunu, kuraklık vb. çevresel sorunlar hayatımızda büyük bir öneme sahiptir ve bunları bilmek, tanımak, önemini anlamak gerekir. Fakat karmaşık sistemleri basitçe ele almak çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Raia, 2005). Çünkü bu sistemler birden fazla elamanın neden-sonuç ilişkileri şeklinde birbirlerine bağlanması ile oluşur (Ben-Zvi Assaraf, 2003). Bu tür ilişkiler ancak bu tip karmaşık sistemlere bir bütün olarak, birden fazla bakış açısıyla çözümlenebilir (Mohan vd., 2009). Moxnes (2004) yaptığı çalışmada bugünün çocuk nüfusunun gelecekte şu an deneyimlediğimiz karmaşık küresel problemler ile uğraşacağını, ayrıca, zamanla yeni karmaşık problemlerin de gelecekte ortaya çıkacağını iddia etmektedir (iklim değişikliği, sera etkisi). Sonuç olarak, Moxnes eğitimde yeni bir yaklaşım ile bugünün çocuklarında karmaşık sistemlere veya problemlere karşı bir farkındalık kazandırmayı amaçlayan farklı yöntemler bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bakış açısı ile Richmond (1993), eğitimcileri küresel ve karmaşık sistemleri incelemek ve öğrencilerine Dünya’nın farklı karmaşık sistemlerden bir araya gelen bir bütün olduğunu gösterecek “sistemsel düşünce” yaklaşımını tanımlamıştır. Bu bağlamda sistemsel düşünme, karmaşık kavramları incelemek için kullanılacak bir yoldur. Sistemsel düşünme, sistemin tamamını oluşturan unsurlar arasındaki bağlantıları ve etkileşimleri inceleyerek bir sistemi anlamayı ifade eder. Ben-Zvi Assaraf ve Orion (2005) sistemsel düşünmeyi, bir sistemin parçaları arasındaki bağlantıları tanımaya ve bu parçaları, sentezleyerek bir bütünün karmaşık yapısını göstermeye odaklanan bir düşünce okulu olarak tanımlamıştır. Sistemsel düşünme, sistemi oluşturan öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkileri tanımayı, sistemdeki öğeler arasındaki ilişkileri daha etkili ve verimli bir şekilde nasıl kullanılacağını öğretmeyi amaçlamaktadır (Senge, 1990). Sistemsel düşünme ilişkilerin gözlemlendiği, bilgi ve ilkelerin kavramsal bir çerçevede yerleştirilmesini sağlayan bir süreçtir. Serman (1994) ise sistemsel düşünmeyi, dünyayı karmaşık bir sistem gibi görme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bir başka ifade ile sistemsel düşünme karmaşık sistemleri anlama ve yorumlama becerisi olarak tanımlanabilir.

Sistemsel düşünme becerisi bilgi yollarında gezinirken, karar verirken; sosyal, kişisel ve mesleki yaşamın her alanında sorunları çözerken kazanılması gereken önemli bir beceridir (Hogan, 2000). Fen eğitimi alanında yayımlanan çalışmaları inceleyen Hmelo-Silver (2000) fen eğitimindeki karmaşık sistemlerin belirli ana özellikler gösterdiğini belirlemiştir. İlk olarak, karmaşık sistemler birden fazla hiyerarşik alt-sistemden oluşmaktadırlar. İkinci olarak, karmaşık sistemlerin elemanları arasında bir nedensellik ilişkisi bulunmaktadır. Son olarak, sistemin elemanları arasındaki bu nedensellik ilişkisi zaman faktöründen (geçmiş, şimdi, gelecek) etkilenmektedir. Sistemsel düşünme yaklaşımı; genel özellikleri itibarıyla bütüncül bir yaklaşım olması, kavram öğrenimini ön planda tutması, küresel sorunlara çözüm bulmada yol gösterici olması ve bilimsel okur-yazar bireyler yetiştirme gibi hedefleri destekleyen bir öğrenme yaklaşımı olması sebebiyle ciddi bir potansiyele sahiptir (Richmond, 1993). Bu noktada eğitim sistemlerindeki değişim ve dönüşümün anahtar kavramlarından biri olma ihtimali yüksektir (Mandinach & Cline, 1993).

Eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi yapılması ile alan yazına genel bir bakış sunulması sağlanabilir. Bugüne kadar Türkiye’de sistemsel düşünme konusuna ilişkin yapılmış eğitim araştırmalarının sayısı, konusu, yöntem, örneklem ve bulguları gibi özelliklerinin derlenmesi ile alan yazında daha az araştırma yapılan örneklem ve konular belirlenir. Böylece bu çalışmanın bulguları, sistemsel düşünme konusuna ilgi duyan eğitim araştırmacılarının yeni tasarlayacakları birçok çalışmaya katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada 2012-2022 yılları arasında Türkiye’de yayınlanan ve eğitimde sistemsel düşünme konusunu ele alan çalışmalar incelenerek içerik analizi çalışması yapılmıştır. İçerik analizinin belli kurallar çerçevesinde kodlamalar yaparak bir metinde geçen bazı sözcüklerin daha basit içeriklerle kategorize edildiği ve özetlendiği bir teknik olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2009). Türkiye’deki alan yazın çalışmaları incelendiğinde

uluslararası alan yazında “Systems Thinking” olarak kullanılan terimin karşılığı olarak “Sistemsel Düşünme”, “Sistem Düşüncesi” ve “Sistem Düşünme” gibi farklı terimlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu kapsamda araştırmada analizi yapılacak çalışmaları belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından tarama ve seçim ölçütleri belirlenmiştir. Yükseköğretim Kurumu Tez Merkezi (YÖKTEZ) üzerinden tarama terimi olarak bahsi geçen üç terim tezin özet alanında bulunacak ve tezlerin konu alanı eğitim-öğretimi kapsayacak şekilde tarama yapılmıştır. Tarama neticesinde sistemsel düşünme ile ilgili 7, sistem düşüncesi ile ilgili 23 ve sistem düşünme ile ilgili 4 kayıt olmak üzere toplam 34 sonuç bulunmuştur. Bu çalışmaların ön inceleme neticesinde 14 tanesi içerik analizine dahil etmeye uygun görülmüştür. Ayrıca bu kapsamda Google Akademik aracılığıyla da belirtilen üç terim ifadesini aynen içeren, eğitim ile ilişkili, patent ve alıntı içermeyen, Türkçe olan ve 2012-2022 yıllarını kapsayan bir tarama yapılmıştır. Tarama neticesinde sistemsel düşünme ile ilgili 83, sistem düşüncesi ile ilgili 536 ve sistem düşünme ile ilgili 60 kayıt olmak üzere yaklaşık 679 sonuç bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma neticesinde ilk olarak dikkati çeken bu konuyla ilgili son 10 yıllık süreçte yapılan tez çalışmalarının az sayıda olmasıdır. Aynı zamanda orijinal ifadesi “Systems Thinking” olan terimin Türkçe karşılığı olarak “Sistemsel Düşünme”, “Sistem Düşüncesi” ve “Sistem Düşünme” gibi farklı terimlerden en çok hangisinin kullanıldığını belirlemek bu çalışmadan beklenen önemli sonuçlardan biridir. Ayrıca araştırma yönteminde bahsi geçen tarama ve seçim ölçütleri doğrultusunda YÖKTEZ ve Google Akademik üzerinden tespit edilen çalışmalara çalışmanın türü, yılı, yayınlandığı üniversite, yayınlandığı dergi, yöntemi, konusu, örneklem grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemleri bakımından içerik analizi uygulanması neticesinde ortaya çıkacak sonuçların bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sistemsel düşünme, sistem düşüncesi, sistem düşünme, içerik analizi

Kaynakça

- Ben-Zvi Assaraf, O. (2003). *The influence of learning earth systems studies on, the development of systems' thinking skills in junior high school students*. (Doctoral Dissertation)
- Ben-Zvi Assaraf, O., & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(5), 518-560. <https://doi.org/10.1002/tea.20061>
- Hmelo, S.E., Holton, D., & Kolodner, J.L. (2000). *Dynamic modelling* (2nd ed.). New York: Springer.
- Hogan, K. (2000). Exploring a process view of students' knowledge about the nature of science. *Science Education*, 84(1), 51-70.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kotluk, N ve Kocaoğlu, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Mohan, L., Chen, J., & Anderson, C. (2009). Developing a multi-year learning progression for carbon cycling in socio-ecological systems. *Special Issue: Learning Progressions*, 46(6), 675-698.
- Moxnes, E. (2004). Misperceptions of basic dynamics: the case of renewable resource management. *Special Issue: Environmental and Resource Systems*, 20(2), 139-162.
- Raia, F. (2005). Students' Understanding of Complex Dynamic Systems. *Students' Understanding of Complex Dynamic Systems*, 53(3), 297-308.
- Richmond, B. (1993). Systems thinking: Critical thinking skills for the 1990s and beyond. *System Dynamics Review*, 9(2), 113-133.
- Senge, P.M. (1990). *Fifth discipline: The art and the practice of the learning organization*, New York: Doubleday.
- Sterman, J. D. (1994). Learning in and about complex systems. *System dynamics review*, 10(2-3), 291-330.
- Teksöz, G. (2017). İlköğretim fen bilgisi öğretmenleri ile sistemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi: İklim değişikliği ile mücadele ve uyum.

Fen Bilimleri Eğitiminde Etkileşimli Video Kullanımı

Şükran Arslan
Trabzon Üniversitesi

Faik Özgür Karataş
Trabzon Üniversitesi

Mustafa Akyar
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşadığımız dönemde öğrencilerin mevcut teknolojileri kullanarak, öğrenmeyi bireysel olarak gerçekleştirebilmeleri, eğitimde Bilişim Teknolojilerinin (BİT) önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Sezer, 2018). BİT öğrencilerin bireysel öğrenmelerini sağlamanın yanında sınıflarda çoklu ortam araçları ile de kullanılabilir (Aktepe, 2018). Çoklu ortam araçlarının başında gelen videolar, birçok alanda olduğu gibi eğitimde de kullanılmaya başlamıştır (Tural, 2011). Videoların, hiç olmadığı kadar daha fazla bilgiye daha kolay erişme ve belirli bir zaman veya mekan sınırı olmadan öğrenmeye erişim sağlayabilmesi, başlıca avantajları arasında gösterilebilmektedir (Ata & Atik, 2016; Christensson & Sjöström, 2013). Ayrıca günümüzde videolar, öğrencilerin etkileşimde bulunmasına, eş zamanlı olarak dönüt almasına ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Özad & Kutuoğlu, 2004). Teknolojik gelişmelerin eğitimde kullanılmaya başlanması ile birçok yeni özellik eğitime dâhil olsa da videolar her zaman kullanılmaya devam etmiştir (Özad & Kutuoğlu, 2004). Eğitimde videoların ilk kullanıldığı zamanlarda öğrenen (izleyen) ve içerik arasında herhangi bir etkileşim söz konusu değilken, teknolojiye gelişmeler neticesinde videolar farklı etkileşim unsurları eklenebilmektedir (Emirtekin, Polan, Kışla, & Dönmez, 2020). Etkileşim, öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşebilmesini sağlamak ve desteklemek için kilit bir kavram olarak ifade edilebilir (Sims, 1997). Etkileşimlilik (interactivity), birbirine etki eden gruplar veya bireyler arasındaki değişim olarak tanımlanabilmektedir (Wagner, 1994). Etkileşimli video; televizyon ve bilgisayarın birçok özelliğinin kullanılması ile çoklu ortamlı sistemler olarak ifade edilebilmektedir. Eğitimde kullanılan videolarda etkileşim unsurlarının da olması öğrencileri pasif izleyici olmaktan kurtararak aktif katılımcı haline getirebilmektedir (Uğur & Okur, 2016). İlgili alanyazında videoların öğretim süreçlerinde kullanımının her geçen gün daha fazla arttığı görülmektedir (Taban, 2022). Fakat fen eğitimi özelinde hangi tür video ve video özelliklerinin etkili olduğunun belirlenmesi hem alanyazın için bir çerçeve sunulması hem de fen eğitimcileri hem de fen bilgisi öğretmenleri için oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda, yapılan bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki fen eğitiminde kullanılan etkileşimli videoların etkili üretilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması için literatürde yapılan çalışmaları analiz etmektir.

Yöntem

Bu çalışmada içerik analizi yöntemlerinden biri olan meta-sentez (tematik içerik analizi) yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, belirlenen bir alanda yapılan araştırmaların nitel bulgularının; yorumlanmasını, değerlendirilmesini, benzer ve farklı yönlerinin ortaya koyulmasını ve yeni bilgilerin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Polat & Ay, 2016). Veriler toplanırken Interactive Video”, “Science and Interactive Video”, “Making an Effective Video” ve “Fen Eğitiminde Etkileşimli Video” anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Arama yapılırken özellikle eğitim alanında çalışmalara yer veren başlıca, YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin, Web of Science, Google Akademik gibi veri tabanları kullanılmıştır. Bunun yanında eğitimde videoların kullanımı ile ilgili çalışmalara özellikle yer veren, International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, Chemistry Education Research and Practice ve Turkish Online Journal of Educational Technology gibi dergilerin sayfalarında da arama yapılmıştır. Bulunan makaleler ve tezlerden Türkiye için yapılan çalışmalardan yararlanılmış ve elde edilen bilgiler araştırmanın amaçları çerçevesinde değerlendirilerek yorumlanmıştır. Fen Eğitiminde etkileşimli video kullanımını konu alan tezler ve makaleler iki aşamalı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda 25 adet yayına ulaşılmıştır. Yayın seçimi yapılırken, etkileşimli videoların fen eğitiminde kullanımının sınırlı olmasından dolayı tarih olarak herhangi bir sınırlama yapılmamıştır. İncelenen çalışmalarda öncelikle alan yazından elde edilen makale ve tez çalışmalarının özetleri ve buna bağlı olarak tam metinleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda çalışmaların içerik analizi için bazı parametreler dikkate alınmıştır. Bu parametreler; amaç, yöntem/desen, örneklem düzeyi, etkileşimli videoların kullanıldığı fen konuları, sonuç ve öneri olarak belirlenmiştir. Bu parametreler doğrultusunda, önce kodlar ardından kategoriler ve buna bağlı olarak temalar oluşturulmuştur. Bulgular ve yorumlar bu tema ve kodlara dayalı olarak yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda; fen bilimleri eğitiminde etkileşimli videoların teknik özellikleri (süre, etkileşim türü vs.), etkileşimli videoların kullanıldığı fen öğretim kademesi ve konu dağılımına göre kullanımı, öğretim kademesine göre etkililiği ve videoların süresi için bir çerçeve ortaya koyulmuştur. Bu çalışma fen eğitiminde etkileşimli videoları kullanacak olan araştırmacılara kaynak oluşturması açısından önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bu çalışmanın, etkileşimli videolar hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler ve etkileşimli videoların fen eğitiminin hangi alanlarında kullanıldığına yönelik araştırmacılara fikir vereceğine inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, bilişim teknolojileri, etkileşimli videolar, fen eğitiminde etkileşimli videolar

Kaynakça

- Ata, A., & Atik, A. (2016, Ekim). Alternatif bir eğitim-öğretim ortamı olarak video paylaşım siteleri: üniversitelerdeki youtube uygulamaları. *Sosyal Bilimler (NWSASOS)*, 312-325.
- Emirtekin, E., Polan, Ş., Kışla, T., & Dönmez, O. (2020, 03 06). Etkileşimli eğitsel video ve başarı testinin geliştirilmesi: Ip adresi kavramı örneği. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 42-51.
- Özad, B. E., & Kutuoğlu, Ü. (2004, Nisan). Efl öğrencileri sunumlarda teknoloji kullanımı. *The Turkish Online Journal Of educational Technology*, 16-20.
- Özad, B. E., & Kutuoğlu, Ü. (2004). Efl students use of technology in the presentations. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 16-19.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 4(2), 52-64.
- Sezer, B. (2018). Bilişim teknolojilerinin eğitime kaynaştırılması: Önem, engeller ve ülkemizde gerçekleştirilen projeler. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sims, R. (1997). Interactivity: A forgotten art?, *Computers in Human Behavior*, 13(2), 157- 180.
- Taban, Z. (2022). *Voleybol Eğitiminde Etkileşimli Videoların Etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Lisans Tezi). Sinop Üniversitesi, Sinop.
- Tural, G. (2011). Animasyon, video ve kavram karikatürünün fizik öğreniminde 5E öğretim modeli ile üniversite düzeyinde kullanımı. *11th International Educational Technology Conference* (s. 1346-1354). İstanbul: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Uğur, S., & Okur, R. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimli video kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 104-126.
- Wagner, E.D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6 – 29.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Yakup Doğan

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Ali Derya Atik

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Hatice Dramalıoğlu

MEB

Problem Durumu

Günümüzde sanayinin ve teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte artan nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla üretimin de artması ve bununla paralel bir şekilde aşırı tüketimin de artmasıyla beraber birçok çevre sorunu ortaya çıkmıştır. Bu çevre sorunların en önemlilerinden biri de atık sorunudur. Atık sorununu çözmenin en etkin yollarından birisi ise çevresel okuryazarlığa sahip bilinçli bireylerin yetişmesini sağlamak ve eğitim yoluyla geri dönüşüm konusunda hem bilgi sahibi, hem duyarlı, hem farkındalığı yüksek hem de bunu davranışlarına yansıtabilen çevre okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Çevre okuryazarı bireyler; çevre ile ilgili bilgi sahibi, çevresel sorunlara karşı duyarlı, çevre ile ilgili olumlu tutuma sahip, güncel gelişmelerin çevre üzerindeki etkisini irdeleyebilen özelliklere sahip bireyler olmalıdırlar (Pe'er, Goldman ve Yavets, 2007; Roth, 1992). Çevre okuryazarlığının bir bileşeni olarak kabul edilen ve çevreyi iyileştirmeye ve korumaya yönelik davranışlar (Atasoy, 2006) olarak tanımlanan çevre korumacı davranışlar arasında önemli bir yer tutan atıkların kontrolü; geri dönüşüm, tekrar kullanım ve geri kazanım olarak sınıflandırılabilir. Geri dönüşüm, atıkların bir üretim sürecine dahil edilerek orijinal amaçlı yeniden kullanılması olarak tanımlanabilir.

Literatürde geri dönüşüme ilişkin düşüncelerin, tutumların, farkındalıkların, bilgi durumlarının, davranışlarının vb. incelendiği oldukça zengin araştırmalar (Çimen ve Yılmaz, 2012; Aksakal, 2013; Aslan-Efe ve Baran, 2017; Yüksel, 2017; Güner ve Sakız, 2018; Öznur ve Genç, 2018; Ural-Keleş ve Keleş, 2018; Can, 2019; Ceylan ve Atabek-Yiğit, 2019; Katırcıoğlu, 2019; Dinler, Simsar ve Doğan, 2020) bulunmaktadır. Ancak literatürde geri dönüşüm konusu ile ilgili olarak örneklemini Suriyeli öğrencilerin oluşturduğu bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan ve eğitim sistemimize entegre edilmeye çalışılan Suriyeli öğrencilerin geri dönüşüme yönelik tutumlarının, davranışlarının, farkındalıkların vb. araştırılması da literatüre katkı sunması açısından önem taşımaktadır. Suriyeli öğrencilerin geri dönüşüme yönelik durumlarının belirlenmesi ve buna bağlı olarak çeşitli etkinlikler geliştirilerek bu öğrencilerin geri dönüşüme yönelik bilgilerinin ve farkındalıklarının artırılması, tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi, davranışlarının geliştirilerek çevre okuryazarı bireyler olmaları yolunda katkı sağlanabilir. Bu çalışmanın amacı ülkemizde öğrenim gören ortaokul düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin geri dönüşüme yönelik tutumlarını incelemek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan belirli bir gruba ait bireylerin özelliklerini veya herhangi bir konuya ait yönelimlerini (yetenekleri, tutumları, fikirleri, inançları ve/veya bilgileri) tanımlamak amacıyla verilerin toplanması esasına dayanan araştırma türüne tarama araştırması (survey) denilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırmada Suriye'den ülkemize sığınan ortaokul kız öğrencilerinin geri dönüşüme ilişkin fikirleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Kilis ilinde öğrenim gören Suriyeli ortaokul kız öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 210 Suriyeli kız öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Geri Dönüşüm Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm hakkındaki tutumları katılım, değer verme ve ekonomiye katkı alt boyutlarında ölçmeye yönelik olarak Yavuz-Toplaoğlu, Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek yapılan faktör analizleri neticesinde 3 alt boyut (katılım, değer verme ve ekonomiye katkı) ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin katılım boyutunda beş, değer verme boyutunda beş ve ekonomiye katkı boyutunda dört madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.856 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde ölçek maddeleri için tanımlayıcı istatistiklerden (yüzde, frekans) yararlanılmıştır. Ayrıca, ölçek alt boyutları ve ölçeğin geneli için elde edilen puanların araştırmanın bağımsız değişkenleri olan sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için hipotez testleri kullanılmıştır. Analizde kullanılacak hipotez testlerinin karar verilmesinde verilerin bağımsız değişkenlere göre normal dağılıp/dağılmadığına bakılmıştır. Bağımsız değişkenler için, grup sayısı üç ve daha büyük olduğu ve veriler normal dağılım göstermediği için gruplar arası farklılığın anlamlılığı Kruskal-Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre Suriyeli öğrencilerin sınıf seviyesi değişkenine göre ölçeğin alt boyutları olan katılım, değer verme, ekonomiye katkı ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların ölçeğin alt boyutları ve genelinden aldıkları puan ortalamalarının ve medyanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Katılımcıların sınıf değişkenine göre geri dönüşüme katılım, değer verme ve ekonomiye katkı durumlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre ölçeğin alt boyutları olan katılım, değer verme, ekonomiye katkı ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların ölçeğin alt boyutları ve genelinden aldıkları puan ortalamalarının ve medyanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine göre geri dönüşüme katılım, değer verme ve ekonomiye katkı durumlarının benzer olduğu ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre ölçeğin alt boyutları olan katılım, değer verme, ekonomiye katkı ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Katılımcıların ölçeğin alt boyutları ve genelinden aldıkları puan ortalamalarının ve medyanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların babanın eğitim düzeyi değişkenine göre geri dönüşüme katılım, değer verme ve ekonomiye katkı durumlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Geri dönüşüm, tutum, Suriyeli öğrenciler

Kaynakça

- Aksakal, Ş. (2013). *Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının çevresel geri dönüşüm konusundaki duyarlılıklarının belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aslan-Efe, H. & Baran, M. (2017). Atık maddelerden öğretim materyali geliştirme sürecinin öğretmen adaylarının çevresel tutum, davranış ve algılarına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 22-46.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim ve çocuk-doğa etkileşimi*. (1. Basım). Bursa: Ezgi Yayınevi
- Can, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilköğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Ceylan, Ö., & Atabek-Yiğit, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi, *Turkish Studies*, 14(3), 461-477.
- Çimen, O., & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1) , 63-74.
- Dinler, H., Simsar, A., & Doğan, Y. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik düşüncelerinin incelenmesi, *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). San Francisco: McGraw-Hill.
- Gürer, A., & Sakız, G. (2018). Yetişkinlerin küresel ısınma ile ilgili bilgi düzeyleri ve geri dönüşüm farkındalıkları, *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2), 1364-1391.
- Katircioğlu, G. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öznur, A. K., & Genç, A. T. (2018). Üniversite öğrencilerinin geri dönüşüm bilinci üzerine bir araştırma: Sakarya üniversitesi örneği, *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 21-39.
- Pe'er, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students, *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.
- Roth, C.E. (1992). *Environmental literacy: its roots, evolution, and directions in the 1990's*, Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

- Ural-Keleş, P., & Keleş, M. İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-498.
- Yavuz-Topaloğlu, M., Balkan-Kıyıcı, F., & Atabek-Yiğit, E. (2020). Ortaokul öğrencileri için geri dönüşüm ölçeği: Ölçek geliştirme ve güvenirlik çalışması. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 244-254. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.3.04>
- Yüksel, Ö. (2017). “Evsel atıklar ve geri dönüşüm-kimya endüstrisi” konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

Bütünleştirilmiş Beceri Etkinliklerinde Girişimcilik ile İlişkilendirilen Değerler ve Alana Özgü Diğer Beceriler: Öğretmen Adayları Ürünlerinden Yansımalar

Kadriye Bayram

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılın gereklilikleri göz önüne alındığında beceri ve değerler eğitime yapılan vurgu artmaktadır. Ülkemizde öğretim programlarının perspektifi, değer ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlar ile donanımlı bireylerin yetiştirilmesine dayanmaktadır. Bu kapsamda öğretim programlarında farklı beceri alanlarına yer verilmiştir. Alana özgü kazandırılması gereken beceriler çerçevesi, bilimsel bilginin günlük yaşamda kullanılmasına yönelik bilimsel süreç becerileri, temel yaşam becerileri ve mühendislik tasarım becerilerini kapsamaktadır (MEB, 2018). Bu beceri alanları farklı boyut ve özellik taşıdığı için etkili beceri öğretiminin pedagojisi önem kazanmaktadır (Ormancı, 2021). Yeni nesil öğretmen anlayışında bütünleştirilmiş beceri eğitimi ön plana çıkmaktadır. Birden fazla becerinin bir konu kapsamında aynı etkinlikle kazandırılmasını hedefleyen bütünleştirilmiş beceri eğitimi günlük yaşam problemlerinin çözümünü kolaylaştıran bir öğretim sürecidir (Kırman Bilgin, 2021). Günlük yaşam problemlerin çözümüne ya da bir ihtiyacın karşılanmasına yönelik toplumsal ve ekonomik değer yaratma süreci, girişimcilik becerisini gerektirmektedir. Alanyazında, inovatif ve yaratıcı fikirlerin girişimci eyleme dönüştürülmesi amacıyla girişimcilik becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlayan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi önerilmektedir (European Commission, 2014). Bu çerçevede girişimcilik odaklı bütünleştirilmiş beceri etkinliklerinin tasarlanması önem kazanmaktadır. Nitekim, girişimcilikte karar vermeye dönük yapılan analiz, muhakeme ve değerlendirme süreçleri bireylerin değer sisteminden etkilenmektedir (Herdem & Çinici, 2021). Çünkü değerler, bilgi, beceri ve davranışlar arasında bütünlüğü sağlayan köprü görevi taşır (MEB, 2018). Dolayısıyla girişimcilik ile ilişkilendirilen değerlerin araştırılması gereği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, diğer yaşam becerilerinin sentezi olarak kabul gören girişimcilik, farklı becerilerin etkili çalıştırılması ile ortaya çıkmakta, aynı anda diğer becerileri harekete geçirmektedir (Değer, 2022; Nkechi vd., 2012). Bu anlamda, girişimcilik ile ilişkilendirilen alana özgü diğer becerilerin de araştırılması ihtiyacı doğmuştur. Bu araştırmanın temel amacı, farklı branşlarda lisans eğitimi gören öğretmen adaylarının bir konu bağlamında hazırladıkları girişimcilik odaklı bütünleştirilmiş beceri etkinliklerinde, girişimcilikle ilişkilendirdikleri değerlerin ve diğer alana özgü becerilerin tespit edilmesidir. Aynı zamanda sınıf düzeyi ve dersler temelinde öğretilebilecek değerler farklılık göstermekte, bu değerleri kazandırmak için izlenecek yollar da farklılaşmaktadır (TEDMEM, 2017). Bu bağlamda araştırmada, girişimcilik becerisi ile ilişkilendirilen diğer beceri ve değerlerin kazandırılması için öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin betimlenmesi ve öğretim programı bilgilerinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel betimsel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Willis vd. (2016), Lambert ve Lambert (2012) ve Sandelowski'ye (2010) göre nitel betimsel araştırma deseni ile, herhangi bir olay ya da olgunun tanımlanarak doğrudan betimlemesi amaçlanmaktadır (Mutlu 2020). Araştırmanın çalışma grubunu; Eğitim Fakültesi'nde Ekonomi ve Girişimcilik dersine kayıtlı, farklı lisans programların 2. ve 3. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 31 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının girişimcilik becerisi temasında tasarlanan şablonda bireysel hazırladıkları "etkinlik formları" araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına ait dokümanlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizi ile, incelenen olguya ait temaların daha derin incelenerek farkedilemeyen yeni temaların keşfedilmesi hedeflenmektedir (Strauss & Corbin, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256, 259). Öğretmen adaylarının hazırladıkları dokümanlar, beceri, değer ve pedagojik alan bilgisinin alt boyutları çerçevesinde araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler bakımından değerlendirilecektir. Bu ölçütler arasında "konu alanı, konunun ilişkilendirildiği disiplinler, girişimcilik ile ilişkilendirilen alana özgü beceriler, girişimcilik ile ilişkilendirilen değerler, beceri ve değerlere yönelik öğretim programı bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi" bulunmaktadır. Nitel kodlamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla alanında uzman akademisyen görüşü alınarak Miles ve Huberman'ın kodlayıcılar arası uyum düzeyi hesaplanacaktır. Aynı zamanda girişimcilik ile ilişkilendirilen alana özgü beceriler ve değerler temaları, öğretmen adaylarının dokümanları doğrultusunda gerekçelendirilerek açıklanacak, doğrudan alıntı örneklerine yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Farklı konular bağlamında girişimcilik temalı bütünleştirilmiş beceri etkinlikleri hazırlama süreçlerinin öğretmen adayları için yeni birer tecrübe olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öncesinde profesyonel bir girişimcilik eğitimi almadıkları gözönüne alındığında, kendi branşlarına ait bilimsel bir konuya girişimcilik becerisini entegre etmede ve değerlerle ilişkilendirmede zorlandıkları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının etkinliklerinde yer verdikleri beceri ve değerlerin, daha çok ilköğretim ve ortaokul öğretim programlarında bulunan kök değerler ile alana özgü beceriler olduğu tahmin edilmektedir. Girişimcilik ile hangi beceri ve değerlerin sıklıkla ilişkilendirildiği hususunda bir öngöründe bulunulamamaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarından, değerlerle ilişkili bütünleştirilmiş beceri etkinliklerini yapılandırmacı yaklaşıma dayalı alternatif öğretim yöntemleri ile tasarladıkları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, değerler, bütünleştirilmiş beceri eğitimi

Kaynakça

- Değer, T. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik becerisine yönelik mesleki bilgilerinin gelişimine yaşam becerileri eğitimi kılavuzuna dayalı öğretimin etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- European Commission. (2014). *Entrepreneurship education: A guide for educators*. European Commission–DG Enterprise & Industry, Brussels.
- Herdem, K., & Çinici, A. (2021). Fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 114-138.
- Kirman Bilgin, A. (2021). Bütünleştirilmiş beceri öğretimi. Ü. Ormancı & S. Çepni (Eds.), *Kuramdan uygulamaya 21. yüzyıl becerileri ve öğretimi* içinde (ss. 699-716). Nobel.
- Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mutlu, G. (2020). Türk akademisyenlerin yağmacı dergilere ilişkin görüşleri: Bir nitel betimsel çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 107-134.
- Nkechi, A., Emeh Ikechukwu, E. J., & Okechukwu, U. F. (2012). Entrepreneurship development and employment generation in Nigeria: Problems and prospects. *Universal Journal of Education and General Studies*, 1(4), 88-102.
- Ormancı, Ü. (2021). 21. yüzyıl becerileri. Ü. Ormancı & S. Çepni (Eds.), *Kuramdan uygulamaya 21. Yüzyıl becerileri ve öğretimi* içinde (ss. 15-33). Nobel.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- TEDMEM, (2017). *Öğretim programı taslaklarında değerler eğitimi*. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretim-programi-taslaklarinda-degerler-egitimi>
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., & Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Ortaokul Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Alışkanlıklarının Fastfood Tüketimine İlişkin Değişkenlere Göre Yordanması

Yakup Doğan

Ali Derya Atik

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda sağlık ve eğitim ilişkisini ilgilendiren ortak alanlarda yapılan çalışmalarda, beslenme ve obezite başta olmak üzere eğitim ve sağlığın direkt ve dolaylı olarak etkilediği konular (sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor ve beslenme, eğitim ve beslenme vb.) önemli bir yer tutmaktadır. Beslenme ve obezite olguları özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlar için her geçen gün önemini daha da artıran öncelikli bir halk sağlığı sorunu haline gelmiştir (Ünlü, 2019).

Sağlıklı yaşamın temel taşlarından biri sağlıklı beslenmedir. Beslenme, bireyin hayatını devam ettirmesinin yanında, sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişmesi için gerekli olan maddelerin yeterli ve dengeli bir şekilde tüketilmesi olarak tanımlanabilir. Sağlıklı bir yaşamın sürdürülebilmesi ve korunması için yeterli ve dengeli beslenme büyük bir önem taşımaktadır. Sağlıklı bir beslenme için de bireyin ihtiyacı olan gıdaların uygun şekil, zaman ve miktarda alınması gerekir. Bu sağlıklı beslenme dengesinin korunamaması durumunda yetersiz beslenme ya da aşırı kilo alınması yani obezite sorunu karşımıza çıkmaktadır. Eğer bireyler uzun süreli olarak, yüksek miktarda enerji veren gıdalarla beslenme durumunda kalırlarsa ya da alışkanlık haline getirirlerse alınan gıdalardaki enerji fazlalığı yağ şeklinde depolanır. İlerleyen süreç içerisinde ise “vücutta sağlığı bozacak ölçüde aşırı ve anormal yağ birikmesi” olarak tarif edilen obezite tablosu ortaya çıkar (Altunkaynak ve Özbek, 2006; WHO, 2007; Kayar ve Utku, 2013; Tedik, 2017).

Obezitenin en önemli risk faktörlerini; fiziksel aktivitede azalma, fast-food beslenme alışkanlıkları, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, evlilik, doğum sayısı ve genetik oluşturmaktadır. Kalıtsal olarak da geçebilen obezite özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde hızla yayılmaktadır. Pek çok sebebe bağlı olarak ortaya çıkabilen obezitenin görülme sıklığı yetişkinler kadar çocukluk ve adolesan dönemlerinde de artış göstermektedir. Bu dönemlerde görülmeye başlanan obezite vakalarının önemli bir kısmı yetişkinlik döneminde de varlığını devam ettirmektedir (Güven, 2014; Sağlık Bakanlığı, 2022a; Sağlık Bakanlığı, 2022b; Ünlü, 2019). Okul çağındaki çocuklarda öncelikle obezite gelişmesinin önlenmesi, tespit edilen obez çocuk ve gençlerde problemin hızlı bir şekilde ortadan kaldırılması gerekir. Bu çalışmada temel amaç, fast food tüketimi ile ilgili değişkenler (cips çikolata vb. ara öğün tüketim sıklığı, fast food tüketip tüketmeme, asitli ve karbonatlı içecekler tüketimi ve ayaküstü yemek tüketim sıklığı) arasından ortaokul öğrencilerinin beslenme davranışlarını etkileyen anlamlı yordayıcıları bulmak olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sağlıklı beslenme alışkanlıklarını etkileyen çeşitli fast food tüketim alışkanlıklarını belirlemek ve analiz etmek için kesitsel ve nicel istatistiksel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Regresyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve ilişkinin gücü hakkında bilgi edinilmesini sağlar. Değişken kümeleri (birden fazla değişken kullanılıyorsa) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını görmek için çoklu regresyon analizi kullanılır.

Araştırmanın evrenini Kilis ilindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemenin temsil edilebilirliği göz önünde bulundurularak il merkezinde altı devlet ortaokulunun kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmanın örneklemi 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplam 579 ortaokul öğrencisi (%53,7 kız, %46,3 erkek) oluşturmuştur. Katılımcıların sınıflara göre dağılımı beşinci sınıf: 158 (%27,3), altıncı sınıf: 139 (%24,0), yedinci sınıf 143 (%24,7) ve sekizinci sınıf 139 (%24,0) öğrencidir.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracında katılımcıların cinsiyetini, yaşını, sınıfını ve Sağlıklı Beslenme Alışkanlıklarını belirlemeye yönelik (17 madde) maddeler yer almaktadır. Ergenlerin beslenme alışkanlıkları ve beslenme tarzları ile ilgili sorular hazırlanırken araştırmanın amacı ile ilgili literatür taranmıştır. Soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmış ve uzmanların önerileri doğrultusunda bazı soru seçenekleri yeniden düzenlenmiştir. Tüm katılımcıların toplam puanlarını hesaplanmış ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarını bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Katılımcının aldığı puan ile sağlıklı beslenme alışkanlıkları arasında doğrusal bir ilişki vardır ve veri toplama aracından alınan puan arttıkça sağlıklı beslenme alışkanlıkları da artmaktadır. Sağlıklı beslenme alışkanlıklarını tahmin etmek için bağımsız değişkenler olarak fast food yeme

alışkanlıkları ile ilgili değişkenler ($X1$ =cips, çikolata vb. atıştırma sıklığı, $X2$ =fast food tüketip tüketmemek, $X3$ =asitli ve gazlı içeceklerin tüketimi, $X4$ = sokak yemeği tüketim sıklığı) seçilmiştir.

Regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlar sınamıştır.

Bağımlı değişken içinde hata bulunmaktadır. Bu hatanın bir rassal değişken olduğu ve ortalama hatanın sıfır olduğudur. Sistematik hata da bulunması mümkündür ama bu hatanın incelemeye alınması regresyon analizi kapsamı dışındadır. Normallik varsayımı, hataların normal olarak sıfır ortalama ile dağıldığını belirtir (Field, 2005). İlk olarak normallik varsayımını kontrol etmek için histogram (bakınız Şekil 1) ve Normal P-P grafiği (bakınız Şekil 2) incelenmiştir. Şekillerde gösterildiği gibi, hatalar normal dağılmıştır. İkinci olarak, doğrusallık varsayımını kontrol etmek için P-P grafikleri incelenmiştir. Şekil 2'de gösterildiği gibi, grafikteki noktalar bir çizgi şeklini alır ve eğrisel desenler yoktur. Dolayısıyla bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki vardır. Buna göre doğrusallık varsayımı da sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre, regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler ortaokul öğrencilerinin sağlıklı beslenme alışkanlıkları varyansının %55,7'sini açıklamaktadır. Dört bağımsız değişken modele önemli katkı sağlamıştır. Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken olan sağlıklı beslenme alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif ilişkiler tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sağlıklı beslenme alışkanlıkları değişkeninin en iyi yordayıcısı asitli ve gazlı içecek tüketimidir ($\beta1=-1.951$, $t(574)=-10.882$, $p<.001$).

Anahtar Kelimeler: Sağlıklı beslenme alışkanlıkları, fast food tüketimi, ortaokul öğrencileri, çoklu regresyon analizi

Kaynakça

- Altunkaynak, B. & Özbek, E. (2006). Obezite: nedenleri ve tedavi seçenekleri. *Van Tıp Dergisi*, 13(4):138-142.
- Field, W. A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Güven, S.(2014). *Obezitenin temel boyutları, Diyarbakır'da obezite ve obeziteye karşı alınması gereken önlemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kayar, H. ve Utku, S. (2013). Çağımızın hastalığı obezite ve tedavisi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi*, 6(2), 1-8.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- T.C Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu (2022). Obezite, Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Daire Başkanlığı, <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/obezite>. Erişim Tarihi: 25.09.2022.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu (2022). Beslenme Çeşitleri, Temel Besin Grupları <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/beslenme> Erişim Tarihi: 24.09.2022.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tedik, S. E. (2017). Fazla kilo / obezitenin önlenmesinde ve sağlıklı yaşamın desteklenmesinde hemşirenin rolü. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, (2), 54-62.
- Ünlü, Z. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının obeziteye karşı tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- World Health Organization (WHO) (2007). http://www.who.int/ageing/primary_health_care/en/index.html. Erişim Tarihi: 25.09.2022.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleriyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Melahat Çelik
Akdeniz Üniversitesi

Mustafa Doğru
Akdeniz Üniversitesi

Seda Taşmış
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı giderek yoğunlaşmakta, bunun sonucunda bireylerin aldıkları eğitimin niteliği de daha çok önem kazanmaktadır. Bir toplumun ilerleyebilmesi, bilgi ve teknoloji çağına kolaylıkla ayak uydurabilmesi için nitelikli bir eğitim oldukça önem taşımaktadır. Hızla gelişen ve değişen dünyada bilgi teknolojisinde yaşanan gelişmeler, eğitim ve öğretimin niteliklerinin de farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu niteliklerin kazandırılmasında ise en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, nitelikli toplumların oluşması için temel oluşturmaktadır. Öğretmen niteliklerinin sağlanabilmesi için bazı standartlar gereklidir (Seferoğlu, 2004). Bu nitelikler incelendiği zaman alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, müfredata dayalı bilgi, sınıf yönetimi, öğrenci özellikleri bilgisi, eğitim ortamı ve felsefi, tarihsel temeller olmak üzere sınıflandırma yapılmıştır (Gürbüz, Erdem ve Gülburnu, 2013). Haycock’a göre bu yeterliliklere sahip olan nitelikli öğretmenler ile gerekli yeterliliklere sahip olmayan öğretmenlerin öğrenci başarıları karşılaştırıldığında etki eden en büyük etkenlerden biri olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Gelen ve Özer, 2008; Haycock, 1998). Bu doğrultuda dünyayı ve insanı yeniden şekillendiren gerçekleri anlayabilmek ve bu amaçla en uygun eğitim politikalarını hayata geçirebilmek için eğitim alanında büyük dönüşümler yaşanmaktadır. Söz konusu dönüşümlerin başında ise öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gelmektedir. Bu duruma ilişkin en iyi örnek ise Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” başlıklı çalışmadır. Bu çalışma, zaman içerisinde eğitimde yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak güncellenmiş ve de eğitimcilere sunulmuştur.

Eğitim dünyasında özellikle fen bilimleri eğitiminin çok önemli bir yeri vardır. Bunun en önemli nedeni, fen bilimleri eğitimi ile temel bir bilim kültürü oluşturulmaya çalışılması; bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkinin ve birbirlerini nasıl etkilediklerinin anlaşılmasına olanak sağlanmasıdır. Başka bir ifadeyle insanlık tarihinin başlangıcından beri doğanın sırlarının çözülme istenmesi ile ortaya çıkmış olan fen bilimleri, doğanın kanunlarını ve doğanın işleyişini aktarmada en önemli görevi üstlenmektedir. Bu aşamada fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Söz konusu mesleki yeterlikler hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin algıları ve görüşleri de bu doğrultuda önem kazanmaktadır. Buradan hareketle, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle ilgili algı, düşünce ve görüşlerinin tespit edilmesi, bu çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir.

Yöntem

2022-2023 Eğitim- Öğretim yılında aktif olarak okulda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle ilgili görüşlerinin alındığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Görüşmedeki temel amaç, kişinin zihnindeki kültürel kategorilere ulaşmaktır. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, daha önce araştırma konusuyla ilgili hazırlamış olduğu soruların yanında görüşme sırasında görüşmenin seyrine göre alt sorular sorabilir ya da belli soruların cevabını başka sorularda almış ise o soruları atlayabilir. Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında fen bilimleri öğretmenliği yapan altı fen bilimleri öğretmeni örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkındaki düşünce ve yorumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından 11 sorudan oluşan ve demografik özelliklerin de elde edileceği bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşme formu uygulanmadan önce çalışma grubu dışındaki öğretmenlerle pilot çalışma yapılmış, gelen dönütler doğrultusunda da görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Çalışma grubuyla görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere gönüllülük formu imzalatılmış olup gerekli izinler alınarak görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2022-2023 Eğitim -Öğretim yılında aktif olarak mesleğini icra eden fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, altı tane fen bilimleri öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

1. Öğretmenlerin mesleki bilgilerinden; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi hakkında algı, düşünce ve görüş belirtmeleri
2. Öğretmenlerin mesleki becerilerinden; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme hakkında algı, düşünce ve görüş belirtmeleri
3. Öğretmenlerin tutum ve değerlerden; millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim hakkında algı, düşünce ve görüş belirtmeleri

Anahtar Kelimeler: Eğitim, fen bilimleri, öğretmen, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2003). “Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları”. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D. & Turgut, M. (1997). *Kimya öğretimi*. Ankara: YÖK.
- Duban, N. & Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Gelen, İ. & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Gülburnu, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin matematik yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 255-272.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking k-16*, 3(2).
- Meriç, G. & Tezcan, R. (2005). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnekleri). *Balıkesir Üniversite, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezine İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Çalışması

Mustafa Doğru
Akdeniz Üniversitesi

Melahat Çelik
Akdeniz Üniversitesi

Seda Taşmış
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim merkezleri, bireyleri bilim ile bir araya getirmek, bilimsel bilgiyi kaynağından öğrenmelerini sağlamak ve bilim dünyası adına merak edilenleri bu güdüyle açığa çıkarmak amacıyla dizayn edilmiş deneysel ve uygulamalı kurumlardır. Bu kurumların en önemli özelliklerinden birisi ise okullarda yer almayan birçok uygulamalı atölye ve laboratuvarlara sahip olması ile bilim eğitimi tecrübesini sağlayabilmesidir (Eberle, 2011). Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğrencilerin bilim merkezinde eğitimlere katılmalarının olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir (Griffin, 2004; Bozdoğan, 2008; Lucas, 1999). Bu sonuçlar arasında; öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlama, öğrenci başarısını arttırma, bilime yönelik olumlu tutum geliştirme, sosyal ve işbirlikli öğrenmeyi sağlama olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda bilim merkezi uygulamalarının öğrencilere katkı sunması noktasında ilk görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini icra etmeden önce yani adaylık sürecinde bilim merkezine ilişkin algılarının ortaya çıkarılması ise bir hayli önemlidir. Bilimsel uygulamaların sağlandığı bilim merkezlerine önem verilmesinin öğretmen adaylarında oluşturduğu algıyı ortaya koyabilmek için öğretmen adaylarının bilim merkezine yönelik geliştirdiği metaforlar bilgi verme noktasında önemli olacağı düşünülmektedir.

Metaforlar, kavramların kişiler tarafından ne şekilde algılandığı hakkında bilgi vermektedir (Girmen, 2007; Cerit, 2008; Gürbüzöğlü-Yalman ve Aydın, 2013). Aynı zamanda bilinen bir kavramdan bilinmeyen bir kavram hakkında açıklamalar yapma imkânı da sunarlar (Dönmez-Usta ve Ültay, 2015). Diğer bir deyişle metaforlar, bilinen bir alandan bilinmeyen bir alana bilgi aktarılmasını sağladığı belirtilmektedir (Soysal ve Afacan, 2012). Metaforların diğer bir olumlu tarafı da bir kavrama yönelik bireylerde kavram yanlışlarının saptanmasında kullanılmasıdır. Özellikle öğretmen adaylarında kavram yanlışlarının belirlenmesi önemlidir. Bu durumdan yola çıkılarak öğretmen adaylarının bilim merkezine ilişkin kullandıkları metaforların belirlenmesi var olan kavram yanlışlarının ileride ders verecekleri öğrencilere transfer etmelerini önleme konusunda önem teşkil etmektedir (Gürbüzöğlü vd., 2013).

Metaforlar ile ilgili alan yazında geçmişten yapılmış ve günümüzde yapılmaya devam eden çalışmalar bulunmaktadır (Doğan, 2020; Yapıcıoğlu ve Korkmaz, 2019; Gömleksiz ve Yavuz, 2018; Yenice, 2018) Yapılan bu çalışmanın amacı ise öğretmen adaylarının bilim merkezine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. İncelenen çalışmalar sonucunda bilim merkezine ilişkin böyle bir metafor çalışmasına rastlanmamıştır. Bu noktada bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Yöntem

Öğretmen adaylarının bilim merkezi kavramına yönelik algılarını inceleyebilmek adına oluşturdukları metaforlar incelenmiştir. Bunun için ise araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomolojik) deseni kullanılmıştır. Olgubilim desenin kullanıldığı araştırmalarda, araştırmacılar şu noktaya dikkat etmektedir: bir olgu, olay, kavram ile ilgili araştırmaya katılan örneklemen ortak düşüncelerinin ne ifade ettiği en önemli noktadır (Güleri Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Bu araştırmada ele alınan olgu ise bilim merkezleridir. Öğretmen, öğretmen adayları, öğrenciler için önemli bir kavram olan bilim merkezlerinin geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının bakış açısıyla betimlemek bir hayli önemlidir. Araştırmaya, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında, Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarına googl forms üzerinden hazırlanan form gönderilmiş olup gönüllü olarak katılan 156 öğretmen adayının cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bilim merkezi kavramına yönelik algılarını belirlemek için “Bilim merkezi gibidir, çünkü.....dır” cümlelerini tamamlamalarını ve bilim merkezi kavramı için zihinlerinde beliren ilk kelimeyi yazmaları istenerek veriler toplanmıştır. Toplanan veriler alanyazın da yer alan Yapıcı (2015), Harman ve Çökelez (2017) ve Saban (2004)’ün çalışmalarında da kullanılan; 1) adlandırma, 2) tasnif etme, 3) kategori geliştirme, 4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve son olarak 5) verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. Verilerin geçerlik ve güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği \ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada, 156 öğretmen adayından bilim merkezine ilişkin metaforları elde etmek için demografik özelliklerin de içinde yer aldığı formun gönüllü olarak doldurulması istenmiştir. Toplanan verilerden öğretmen adaylarının;

- Sınıf düzeyi,
- Bölümü,
- Bulunduğu üniversite,
- Daha önce bilim merkezine gidip gitmediği,
- Yaşadıkları ilde bilim merkezinin olmadığı bilgisi,
- Çoğunlukla yaşadığı şehir hakkında bilgilerin elde edilmesi beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilim merkezine ilişkin metaforları değerlendirilmek üzere veri analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim, bilim merkezi, öğretmen, öğretmen adayı, metafor

Kaynakça

- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Demirci-Güler, M.P. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersine ilişkin metaforik tanımlamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 053-063.
- Doğan, N. (2020). Ortaokul düzeyindeki çocuk kitaplarında okul, öğretmen metaforları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesini, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez-Usta, N., Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” metaforlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 163-177.
- Eberle, F. Q. (2011, May/June). The role of science centers in professional development. E. Schuster (Yay. haz.). *ASTC Dimensions* içinde (s. 19). Association of Science-Technology Centers Incorporated. Washington DC, U.S.A.
- Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.
- Gömlüksiz, M.N. & Yavuz, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının stem eğitimine yönelik metaforik algıları. *E R P A International Congresses on Education*, 2018, 161-169.
- Gülbüzoğlu-Yalman, S., Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyoloji kavramına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 208-223.
- Lucas, K. B. (1999). *When Mr. Jones took grade 5 to the science center*. The Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education. Melbourne.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2): 131-155.
- Soysal, D., & Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.

- Yapıcı, İ. Ü. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji kavramına ilişkin metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 139-147.
- Yapıcıoğlu, A.E. & Korkmaz, N. (2019). Öğretmen adaylarının fen ve matematiğe yönelik algılarının belirlenmesi: metafor çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 400-420.
- Yenice, N., Alpak-Tunç, G. & Yavaşoğlu, N. (2018). ortaöğretim öğrencileri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin geliştirdikleri analogiler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 16-30.

Sosyobilimsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Ezgi Kirman Çetinkaya

MEB

Mehtap Yıldırım

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs pandemisi, sağlık sorunlarının yanı sıra toplumsal alanda tartışılmalı problemleri de beraberinde getirmiştir. Pandeminin başlangıcında toplumun birçok kesimi ilaçların ve aşılarda üretimini, virüsleri etkisiz hale getiren yeni teknolojileri takibe almaya başlamıştır. Süreç uzadıkça aşı pasaportu, eğitim hakkı, ekonomik daralma, kitlelerin psikolojik durumu, uluslararası düzeyde tartışma gündemi olmaya başlamıştır. Pandemiden önce de nükleer enerji, klonlama, genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) gibi konular birçok ikilemi ve tartışmayı beraberinde getirmekteydi. Örneğin GDO'lu ürünlere, insan sağlığını olumsuz etkileyeceği ve hastalıkların artışına neden olacağı endişesiyle toplumun bir kesimi tarafından karşı çıkmaktadır. Ancak GDO'lu ürünlerin hastalıklara ve zararlı parazitlere karşı dayanıklı olması, daha verimli ve daha besleyici olması, açıklıkla mücadelede faydalanılabileceği gerekçeleri ile bu ürünler savunulmaktadır. Örnekten de anlaşılacağı üzere, toplumsal ve bilimsel ikilemleri içeren, kesin cevabı olmayan bu konular, sosyobilimsel konular (SBK) olarak adlandırılmaktadır (Sadler, 2004). Sosyobilimsel konular doğası gereği tartışılmalı, etik ve ahlaki ikilemler içeren, basit bir cevabı olmayan konulardır (Sadler & Zeidler, 2004, p.5)

Ülkemizde ilk olarak sosyal içerikli bilimsel konulara FTTÇ kazanımlarında yer verilmiştir (MEB,2005). 2013 yılında fen bilimleri öğretim programının değiştirilmesi ile FTTÇ kazanımları içerisinde sosyobilimsel konular ayrıca belirtilmiş ve öğretim programının amaçlarına “Sosyo-bilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirmek.” maddesi konulmuştur (MEB, 2013; s. 5). 2017 yılında taslak olarak yayınlanan ve 2018 yıllarında güncellenen fen bilimleri öğretim programında sosyobilimsel konulara yer vermeye devam edilmiştir (MEB, 2017; MEB, 2018). 2017 yılında yayınlanan taslak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında dersin genel amaçları içerisinde, 2018 yılında ise dersin özel amaçları içerisinde “Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek” maddesi yer almıştır (MEB, 2017; s. 5; MEB,2018; s. 9).

Küresel çapta tartışmalara neden olan bu konulara ait kavramları bilmek, öğrencilerin bu kavramların toplumla ilişkisini anlayabilmesi, sorgulama yapabilmesi veya kendi fikirleri ile tartışmalara katılabilmeleri için yeterli değildir. Bu yeterliliklere sahip fen okuyucuları bireyler olarak toplumun bir parçası olabilmeleri için sosyobilimsel konular hakkında farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Evren Yapıcıoğlu, 2016). Öğrencileri gerçek dünyada karşılaşılan problemlere hazırlamak için öğretim ortamlarının ve öğretim planlarının buna uygun yapılandırılması gerekmektedir. Bu ortamların yapılandırılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerinin toplumsal konulara yönelik farkındalıklarını bilmek, öğretmenlerin ihtiyaca ve eksikliklere yönelik etkinlikler hazırlamalarını kolaylaştırabilir. Sosyobilimsel konulara yönelik literatür incelendiğinde dünyada ve ülkemizde yaygın olarak çalışılan, küresel çapta tartışmalara neden olan nükleer enerji, genetik mühendisliği çalışmaları, GDO, küresel ısınma gibi konularda öğrencilerin farkındalıklarını ölçmeye yardımcı olacak bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Öğretim etkinliklerini tasarlamadan önce öğrencinin ihtiyaçlarının tespit edilmesi, bu ihtiyaçlara yönelik planlar hazırlanabilmesi için sosyobilimsel farkındalıklarını tespit etmeye yarayacak bir ölçeğin literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla, yaygın olarak tartışılan enerji kaynakları, genetik mühendisliği çalışmaları, klonlama, GDO ve küresel ısınma konularını içeren Sosyobilimsel Farkındalık Ölçeği (SFÖ) geliştirilmiştir.

Yöntem

SFÖ, 8. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Ölçek hazırlama sürecinde belirtilen aşamalar uygulanmıştır:

- Literatür taraması, kompozisyon kağıtlarından içerik analizi ve madde havuzu oluşturma: Kompozisyon kağıtları ve literatür taramasından yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun 95 maddeden oluşan 5’li likert türünde taslak bir form oluşturulmuştur.
- Hedef kitleyle yapılan yarı-yapılandırılmış mülakatlar:Bu aşamada ölçeğin uygulamasının yapılacağı kitleyi temsilen akademik olarak başarı düzeyi farklı olan 4 öğrenci ile taslak forma ilişkin yarı-

yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin her bir madde için görüşleri alınmış, anlamadıkları ve değiştirildiği takdirde anlaşılır olacağını belirttikleri maddeler belirlenmiştir. Bu görüşmeler sonucunda ölçek maddelerinin 8 tanesinde değişiklikler yapılmış ve anlaşılmayan noktalar giderilmiştir.

- iii. Kapsam ve görünüş geçerliliği, uzman görüşü alma: Oluşturulan taslak formun kapsamına ve görünüşüne yönelik uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman Görüşü Formlarının incelenmesi ile sosyobilimsel farkındalık bileşeni olmadığına karar verilen maddeler ile ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olmadığı düşünülen genetik mühendisliği çalışmalarına değinilen bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 95 maddelik taslak ölçek formu uzman görüşleri sonrasında 83 maddeye düşürülmüştür.
- iv. Pilot uygulama: Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini ve uygulama süresini tespit etmek amacıyla uzman görüşü sonucunda hazırlanmış ölçek formu 8. sınıfa devam etmekte olan ve farklı okullarda öğrenim gören 266 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan incelemeler sonrasında ölçek formunda öğrenciler tarafından anlaşılmadığı tespit edilen maddeler çıkarılarak form 38 maddeye düşürülmüştür.
- v. Asıl uygulama: Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrasında 38 maddeye indirilmiş olan ölçek formu, 3 devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 631 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.
- vi. Güvenirlik hesaplamaları: SFÖ'nün güvenirliğinin hesaplanması amacıyla alt ve üst grup puan ortalamalarının arasındaki fark t-testi ile karşılaştırılmış ve madde toplam korelasyonları incelenmiştir.
- vii. Yapı geçerliği analizleri: Ölçeğin yapı geçerliği hesaplamalarına uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için Barlett Küresellik Testi uygulanmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştır. Faktör yapısının incelenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının verilerle uyum sağlayıp sağlamadığının tespit edilebilmesi için toplanan verilerin diğer yarısına AMOS programıyla DFA uygulanmıştır.
- viii. Güvenirlik belirleme: Tüm analizler sonrasında ölçekte kalması uygun görülen maddelere yönelik ölçeğin ve ölçeğe ait alt boyutların Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Güvenirlik Analizleri: Güvenirlik hesaplaması için, alt ve üst grup puan ortalamalarının arasındaki fark t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca toplanan verilerin madde toplam puan korelasyonları da incelenmiştir. Alt ve üst grup puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülen 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında Büyüköztürk (2009), .30 ve üzerinde olan maddelerin, ölçülecek özelliği ayırt etmede yeterli olduğunu belirtmiştir. Korelasyon katsayısının .30 altında olduğu tespit edilen 4 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Yapı Geçerliği Analizleri: Ölçeğin yapı geçerliğinin ölçülmesi için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi hesaplanmıştır ve ölçeğin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

AFA analizlerinin yapılması sonucunda faktör yükünün .30'dan küçük olduğu tespit edilen 1 madde ile, faktör yükleri arasındaki fark .10'dan küçük olan 6 maddenin numaralı ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının verilerle uyum sağlayıp sağlamadığının tespit edilebilmesi için toplanan verilerin diğer yarısına (N=316) AMOS programıyla DFA uygulanmıştır. DFA analizleri ile 3 madde ölçekten çıkarılmış ve 3 faktörlü 22 maddelik bir yapı elde edilmiştir.

*Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel konular, sosyobilimsel farkındalık, ölçek geliştirme

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Evren-Yapıcıoğlu, A. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarına yönelik görüşleri ve çalışmalarına yansıtımları. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(2), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/huner/issue/36362/411246>
- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>

- Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2004). The Morality of socioscientific issues construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88(1), 4-27. <https://doi.org/10.1002/sce.10101>
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- M.E.B. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- M.E.B. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Öğrenme Ekosistemindeki Söylemlerin Analizi

Reyhan Kuş

MEB

Nilgün Tatar

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenme farklı dinamikleri içinde barındıran bir süreçtir. Dil, öğrenme sürecinin canlılığını ve sürekliliğini sağlamaktadır. Bir disiplinde öğrenme ise o disiplinin kullandığı dilin normlarını bilmeyi ve kullanmayı gerektirir. Bu bağlamda, bir disiplinde öğrenmenin gerçekleşmesi, onun dilinin ustaca kullanılabilmesine bağlıdır (Kaya ve Kılıç, 2010). Dil becerileri arasında yer alan konuşma, sınıf içi öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin temel aracıdır. Gerek büyük oranda öğretmen-öğrenci etkileşimini ön plana çıkaran geleneksel yaklaşımda gerekse bu etkileşimi öğrenci-öğrenci iletişimi yönünde genişleten güncel yaklaşımlarda konuşma, eğitim ve öğretimin merkezinde konumlanır. Son yıllarda yapılan pek çok araştırma anlamın yapılandırılmasında konuşmanın rolüne dikkat çekmektedir. Konuşma, düşünmeyi ve anlamayı tetikler. Dolayısıyla konuşmanın öğrenmeyi destekleyen gücü vardır. Mortimer ve Scott (2003)'de konuşmanın, anlam oluşturma sürecinin ve dolayısıyla da öğrenmenin merkezinde yer aldığını ifade etmektedir (Akt: Ateş, Döğmeci, Güray ve Gürsoy 2016).

Öğretmen ve öğrencilerin iletişim biçimlerini tanımlamak için uzun süredir çalışmalar yapılmaktadır. Mortimer ve Scott (2003), öğrenmenin aktivistleri/aktörleri (öğrenci) ile yönetmenleri (öğretmen) arasındaki iletişim biçimlerini etkileşimli-etkileşimsiz ve diyalojik-monolojik (otoriter) olmak üzere iki boyutta tanımlamışlardır. Etkileşimsiz iletişimde sadece öğretmen konuşurken, etkileşimli de hem öğretmen hem de öğrenciler konuşmaya katılırlar. Etkileşimsiz öğretimde; öğretmen bilgileri “konu anlatımı” tarzında sunarken, etkileşimli de öğrencileri genellikle bir dizi soru ve cevapla meşgul eder. Diyalojik-monolojik boyut ise, hem öğrencilerin hem de öğretmenin bakış açılarının sunulma derecesiyle alakalıdır. En “otoriter” konuşma bilimsel bilginin tamamen öğretmen tarafından sunulmasıdır. Konuşma, ne kadar öğrencilerin bakış açılarına açıksa ve bilgiler öğrenci ve öğretmen tarafından birlikte yapılandırılırsa, o kadar diyalojik sayılmaktadır. Bu yüzden, öğrencilerin bir olgu hakkında düşüncelerini açıkladığı ve bu düşüncelerin fen dersleriyle ilişkilendirildiği öğretmen ve öğrenci tartışmalarını içeren bir kesit diyalojik etkileşimli olarak kabul edilmektedir (Uçak, 2014). Yönetmen ve oyuncular arasındaki diyaloglar birlikte oluşturdukları filmin (öğrenme ekosisteminin) zenginliğini belirler.

“Diyalojik” kavramı ilk defa Wertsch (1991) tarafından ortaya atılıp Scott vd. (2006) tarafından sınıf içinde tek anlama odaklanan otoriter sözcüğünün aksini ifade etmek için seçilmiştir. Diyalojik öğretim; öğrencileri düşünme, anlama ve öğrenmeye teşvik etmek için konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşımdır. Diyalojik öğretim ortaklaşa, karşılıklı, destekleyici, birikimli ve amaçlı ilkelere dayalıdır (Alexander 2008; Akt. Baykal, 2014). Reznitskaya (2012)'nın sınıf içi göstergelerine göre diyalojik öğretim açık uçlu sorularla başlar. Süreçte sınıfın tüm üyeleri görev ve sorumluluk alarak işbirliği içerisinde çalışır. Gerekliğinde sürecin akışının değiştirildiği ve farklı boyutlara taşındığı; cevapların/açıklamaların gerekçelenerek detaylandırıldığı; konuşulanlara yönelik anlamlı ve özel geri bildirimlerin ve üst düzey tepkilerin verildiği; sonuçtan ziyade süreç yönelik bir öğretim biçimidir.

Araştırmacılar kazanımların gerçekleşmesi için sınıflardaki dilin diyalojik karakterde olması gerektiğini belirtmektedirler. Literatürde diyalojik yaklaşımın önemli öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğuna yönelik teorik görüşlerin yapılan deneysel çalışmalarla da desteklendiği görülmektedir. Öte yandan pedagojik potansiyelinin bilinmesine rağmen bugünün okullarında diyalojik öğrenmenin nadiren gerçekleştiği yönünde araştırma bulguları da bulunmaktadır (Yüceer, 2020). Fen sınıflarında öğrenci-öğretmen ve öğrenciler arasındaki diyalog türleri ve bu diyalogların öğrencilerin feni öğrenmeleri üzerine etkileri birçok araştırmacının ilgi alanı olmuştur. Lemke (1990), fen sınıflarında yaptığı gözlemler ve kaydettiği diyaloglardan yola çıkarak, sınıf içinde oluşan diyalogları analiz etmiş ve sınıflandırmıştır. Lemke'ye göre feni öğrenme, feni konuşmayı öğrenmeyle eş anlamlıdır. Feni konuşma; okumada ve yazmada, muhakeme etmede, problem çözmede, laboratuvar ve günlük yaşamdaki uygulamalarda fenin kavramsal dilini kullanmadır. Bu nedenle, öğrencilerin, fikirlerini rahatça ifade edebildikleri, düşüncelerini delillerle destekleyebildikleri, arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar kurabildikleri doğru diyaloglar içerisinde feni öğrenmeleri gereklidir (Kaya ve Kılıç, 2010).

Sınıf içi söylemlerin öğrenme ve öğretim sürecine etkisi bu kadar güçlü iken, öğrenme ekosistemindeki söylemlerin türlerini belirlemenin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda araştırmanın amacı fen sınıflarındaki öğretmen ve öğrenci diyaloglarını inceleyerek söylemlerin analizini yapmaktır. Sınıf içi söylem türlerinin ortaya konulmasının öğretmen ve öğretmen yetiştiricilerine ışık tutacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Araştırmada bütüncül bir yaklaşımla hareket edilmesi gerektiğinden doğal sorgulama (Lincoln ve Guba, 1985) dikkate alınarak durum çalışması yöntemi kullanılacaktır (Creswell, 2012; Yin, 2013). Araştırmada incelenen durum farklı fen öğretmenlerinin sınıflarındaki öğretmen ve öğrenci söylemleridir. Bu kapsamda fen sınıfları gözlemlenecek, öğrenme ekosistemindeki söylemler Mortimer ve Scott (2003) tarafından belirtildiği üzere etkileşimli- etkileşimsiz ve diyalojik- monolojik olarak analiz edilecektir. Öğretmen özellikleri, öğrenme ortamı ve konu yapısının öğrenme ekosistemindeki söylemlere etkisi incelenecektir. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenecektir. Araştırma verilerinin çalışmaya katılmaya gönüllü iki fen öğretmenin sınıfindan toplanması planlanmaktadır. Katılımcıların özellikleri ve öğrenme ortamları ayrıntılı tanımlanacaktır. Verilerin toplanmasında gözlem yöntemi kullanılacaktır. İlk araştırmacının gözlemci katılımcı rolünde olacağı ortamda veriler Reznitskaya (2012)'nın belirlediği göstergeler (otorite, sorular, geri bildirim, üst-düzy tepkiler, açıklama ve işbirliği) dikkate alınarak toplanacaktır. Öğrenme ortamındaki öğretmen- öğrenci ve öğrenci- öğrenci söylemleri göstergeler temelinde detaylı olarak incelenecektir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel veri analiz türüdür. Öğrenme ortamlarındaki söylemlere öğretmen rolü, öğrencilerin katılımları, işbirliği ve söylemlerde öğrenci bakış açılarının dikkate alınma düzeyi incelenecektir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirildikten sonra araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Feni öğrenen öğrencilerin, onlara sunulan bilimsel olayları, deneyleri ve açıklamaları düşünebilmek ve bunları anlamlandırabilmek için hem yazma hem de konuşma süreçlerine aktif katılımları şarttır. Fen kavramlarının öğrenilmesine etki eden faktörleri araştıran çalışmalarda, öğrencilerin fen derslerinde düşündüklerini ifade etmek, arkadaşlarının fikirlerini öğrenmek ve birbirleriyle tartışmak için fırsat bulamadıkları ve öğretmenlerin öğrencilerini bu noktada cesaretlendirmedikleri belirlenmiştir. Bu durumun ana nedeni, öğrencilerin doğru sınıf içi diyaloglar içerisinde yer almamaları veya var olan diyalogların daha çok geleneksel öğretim yaklaşımlarıyla uyumlu olmasıdır (Kaya ve Kılıç, 2010). Bu durumda bu araştırmadan elde edilecek sonuçların ortaya konması önemlidir. Öğrenme ortamındaki söylem türlerinin nedenleri ve nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymak literatüre katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Diyalojik tartışma, öğrenme ekosistemi, fen eğitimi

Kaynakça

- Baykal, B. (2014). *Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin analizi: Diyalojik ve otoriter tartışmalar*. Niğde.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation, 269.
- Mortimer, E. & Scott, F. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.
- Kaya, O., N. & Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 115-130.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. A. Reznitskaya içinde, *The reading teacher* (s. 446-456).
- Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E., & Gürsoy, F.F. (2016). Sınıf İçi Konuşmaların Bir Analizi: Diyalojik mi? Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 603-625.
- Uçak, E. (2014). *Öğretmen adaylarının fen öğretiminde kullandıkları iletişimsel yaklaşım türleri*. Denizli: BAP.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*.
- Yüceer, D. (2020). Diyalojik Öğretim Ve Ana Dili Eğitimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 701-712.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE Publications.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Farkındalıkları: Gaziantep İli Örneği

Sultannur Öztürk
MEB

Nurcan Tekin
Aksaray Üniversitesi

Süleyman Yılmaz
MEB

Problem Durumu

Sanayi devrimi ile birlikte dünya hızlı ve geri dönüşü olmayan bir değişimin içine girmiştir. Bu durum enerjiye olan ihtiyacı ve eksikliğinde doğrudan getireceği küresel sorunları gündeme getirmiştir. Enerji, herhangi bir ülkenin vatandaşlarının günlük olarak kullandığı, sanayinin, üretimin, gelişmenin ve ülkelerin endüstriyel büyümesinin vazgeçilmez bir metasıdır (Kılıçaslan, Peker & Gün, 2011). Enerji, sanayiden hizmet sektörüne birçok sektörde de girdi olarak kullanılan zorunlu tüketim maddesidir (Doğru & Demirbaş, 2020). Dünyada ve Türkiye’de katlanarak devam eden hızlı nüfus artışı, teknolojinin getirdiği yenilikler, ülkelerin Dünya ekonomisine yön verebilmek için gösterdikleri rekabet ve küresel ölçekli sanayileşmenin de hız kesmeden devam ediyor olması bütün dünyada enerjiye olan talebin her geçen gün artmasına neden olmaktadır. Dünyanın enerji ihtiyacı her yıl yaklaşık olarak %4-5 oranında artış göstermektedir (Görez & Alkan, 2005). 2010-2018 yılları arasında enerji ihtiyacı %2,3 oranında artış göstererek 2 katına ulaşmıştır (Özpolat & Nakipoğlu Özsoy, 2020). Bununla beraber Türkiye’de de artan nüfus, gelişen teknoloji ve sanayiye bağlı olarak enerji bakımından dışa bağımlılık oranı, enerji gereksiniminin yaklaşık %75 civarındadır (Çakırlar, 2015). Enerji talebinin 2040 yılında, 2010 yılına kıyasla gelişmekte olan ülkelerde yüzde altmış beş, dünya genelinde ise yüzde otuz beş oranında artması beklenmektedir (Akkaya, 2019).

Petrolün keşfinden günümüze fosil yakıtlar enerji kaynağı olarak kullanılmaktadır. Enerji tüketiminin artması, kömür ve petrol gibi yeraltı kaynaklarının da halen özellikle elektrik üretiminde kullanılıyor oluşu yenilenebilir olmayan bu kaynakların yakın gelecekte ülkelerin enerji ihtiyacına cevap veremeyeceği anlamına gelmektedir. ETKB, 2017 verilerine göre, Dünya’daki birincil enerji kaynaklarından petrol, doğal gaz ve kömür rezervleri oldukça azalmıştır (Akanlar, 2019). Bu durum fosil yakıtların, içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl bitmeden tükeneceği anlamına gelmektedir.

Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını yaygınlaştırmak gelecekte bu kaynakları kullanacak olan öğrencilerin farkındalık kazanmasıyla mümkündür. Bu farkındalık ve bilgilendirme ise ancak eğitim ile mümkündür. Eğitim, davranış değişikliklerini meydana getirerek yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bireylerin sahip olması gereken bilinç, tutum ve gelişimi sağlayarak, sürdürülebilirliği konusundaki hassasiyeti aşılayabilir (Balbağ ve Balbağ, 2019).

Bu bağlamda geleceğin mimarı olan çocukların okul öncesi eğitimden itibaren yaşadıkları çevrede yenilenebilir enerji kaynaklarını ve önemini zihinlerinde doğru anlamlandırmaları önemlidir. Bu sebeple, bu çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinin çevrelerindeki (Gaziantep) yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrenci görüşlerinin belirlenmesi, öğrencilerin enerji kaynaklarına yönelik bilgilerinin erişim düzeylerini belirlemek açısından da önemlidir. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. 8. sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. 8. sınıf öğrencilerinin çevrelerinde (Gaziantep) kullanılan enerji kaynaklarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. 8. sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli: 8.Sınıf öğrencilerinin çevrelerindeki (Gaziantep) yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yönteminden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desende gerçekleştirilen çalışmalar; deneyimler, algılar, yönelimler ve kavramlar gibi olguları daha iyi anlamamıza yardımcı olacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilirler (Yıldırım, 2016).

Çalışma Grubu: Çalışma Gaziantep’in Nizip ilçesinde bulunan bir ortaokulda amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiş 8.sınıfta öğrenim görmekte olan 31 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi,

derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019).

Veri Toplama Araçları: Araştırma nitel bir çalışma olduğu için, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin yenilenebilir enerji ile ilgili görüşlerinin alındığı 5 soru yer almıştır. Veri toplama aracının Fen Bilimleri Öğretim Programı (2018) kazanımına uygunluğu açısından dört farklı uzmana incelenilerek çalışmanın kapsam geçerliği de sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci: Araştırma verileri; gönüllü katılımcılardan, katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebileceği ortamlarda ve katılımcılara uygun zaman dilimlerinde ses kaydı alınarak toplanmıştır. 18 öğrenci sesinin kaydedilmesine onay verirken, 13 öğrenci sesinin kaydedilmesini istemediğini belirtmiştir. Görüşme soruları her öğrenciye aynı sözcüklerle yöneltilmiş ve görüşmeler her bir öğrenci ile ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi: Yarı yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen verilerin analizinde ise görüşme sırasında alınan ses kayıtları tek tek yazıya dökülerek çözümlenmiştir. Sonrasında veri seti anlamlı bölümlere ayrılmış, kendi içinde anlamlı yapılar oluşturan her bölüme ise isim verilerek kodlanmıştır. Bu kodlardan hareketle veri setini daha genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar belirlenmiştir. Bazı öğrenciler, aynı kategoriye yönelik birden fazla görüş bildirmiş oldukları için öğrencilerin görüşleri uygun kodların tamamına yerleştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için öğrencilerin kimlikleri gizli tutularak onlara kodlar verilmiş ve bu kodlar kullanılarak alıntılar sunulmuştur. Ayrıca, 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilere açıklık getirmek, geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla sık sık alıntılara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

8.Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilere yenilenebilir enerjinin ne demek olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde bazı öğrenciler bu konu hakkında fikir belirtmezken diğer öğrencilerin yenilenebilir enerjiye yönelik "Sürekli Yenilenen", "Sonu Olmayan" , "Uzun Ömürlü" gibi tanımlamaları bu konu hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermiştir.

Öğrencilerin Gaziantep'te kullanılan enerji kaynaklarına yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde çevrelerinde en çok kullanılan enerjiye örnek olarak güneş enerjisini verdikleri görülmüştür. Sırasıyla bu cevabı doğalgaz, kömür, rüzgâr, su ve odun takip etmektedir. Hidroelektrik enerjiden üretilen elektrikten bahseden öğrencilerin tamamı özellikle Nizip yerleşkesine çok yakın olan Karkamış'taki HES'leri vurgulamıştır.

Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olumlu etkisi/etkilerinin nedenlerine verdikleri cevap incelendiğinde çevreye olumlu katkı sağladığını ve elektrik üretimi için gerekli olduğu, canlı yaşamına katkı sağladığı, hava kirliliği ve küresel ısınmaya sebep olmadığı, ekolojik dengeyi koruduğu öğrencilerin çoğunlukla verdiği cevaplardır. Ancak bazı öğrenciler yenilenebilir enerji kaynaklarının ekonomik olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum bizlere bazı öğrencilerin bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Araştırma bulgularının yorumlanma süreci devam etmekte olup, ilgili alan yazınla tartışılması gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, ortaokul öğrencileri, yenilenebilir enerji, yenilenebilir enerji kaynakları, farkındalık, yarı yapılandırılmış görüşme formu

Kaynakça

- Akanlar, E. (2019). *Enerji kaynakları ve geri dönüşüm konusunun drama yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve kavramsal değişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi].
- Akkaya, N. (2019). *Rüzgar enerji santralleri için uygun alanların coğrafi bilgi sistemi (CBS) ile belirlenmesi: Tekirdağ ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi].
- Balbağ, N.L., & Balbağ, M.Z. (2019). Sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1209-1222.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Çakırlar, E. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

- Doğru, M., & Demirbaş, İ. (2020). ortaokul öğrencilerinin elektrik ve yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki düşüncüleri arasındaki bağlantının incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences* , 15(6), 4151 - 4167. 10.47423/TurkishStudies.45576
- Görez, T., & Alkan, A. (2005). Türkiye'nin yenile-nebilir enerji kaynakları ve hidroelektrik ener-ji potansiyeli. *Yeksem 2005 III.Yenilenebilir Enerji Kaynakları Sempozyumu*, 19-21 Ekim 2005. Mersin, s.123-127.
- Kılıçaslan, M., Peker, E.A., & Gün, F. (2011).Yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan katkısına ilişkin ilköğretim öğrenci görüşleri: Samsun ili örneği, *Samsun Sempozyumu*, 2011.
- Nakıpoğlu Özsoy, F. & Özpolat, A. (2020). Yenilenebilir enerji ve istihdam ilişkisi: Bootstrap granger nedensellik analizi / Yenilenebilir enerji ve istihdam ilişkisi: Bir Bootstrap Granger nedensellik analizi. *Uluslararası Ekonomi İşletme ve Politika Dergisi* , 4 (2) , 263-280. DOI: 10.29216/ueip.751244
- Yıldırım, T. (2016). 8.sınıf öğrencilerinin enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarının bilim karikatürleri aracılığıyla incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Yıldırım, T., Tanık Önal, N., & Büyük, U. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarının bilim karikatürleri aracılığıyla incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(1), 342-368.

Investigating the Effect of Inquiry-Based Teaching on Gifted Students’ Science Achievement: A Meta-Analysis

Gülbin Kıyıcı

Manisa Celâl Bayar University

Nurcan Kahraman

Bursa Uludağ University

Problem

The outstanding behavior of gifted students in science is being curious about the process. In other words, tend to wonder about scientific subjects, and think about scientific problems creatively (Renzulli et al., 2002). Besides that, Karnes and Riley (2005) suggested that gifted students make observations, and find problems. They also show effort to solve the problems. Wonder is the nature of gifted students. Trna (2014) sorted some behaviors of gifted students as follows:

- “They are not satisfied with passive memorizing
- They ask more questions
- They are curious and have unusual ideas
- They are independent and often prefer working on their own
- They use the information to support their ideas
- They draw conclusions and bring new solutions
- They are able to link seemingly unrelated things into a meaningful unit
- They are creative
- They want to know how things work” (Trna, 2014, p.2)

Considering the characteristics of gifted students, it is important to encourage them to observe the phenomenon, ask questions and make investigations to solve the problems while learning science. Inquiry-based science education is one of the learning methods that support students' mentioned skills. Through the process of inquiry, students do scientific research. In other words, students have hands-on experience with research processes like experiment design, data collection, and result interpretation (Bybee et al., 2006). Hence, it can be a way to teach science to gifted students (Trna, 2014). In the relevant literature, some studies investigate the effect of inquiry-based teaching on gifted students’ achievement with an experimental design (e.g. Ülger & Çepni, 2020). Coinciding with the cumulative nature of knowledge, meta-analysis studies free us from the complexity of examining multiple individual study reports (Chalmers, Hedges, & Cooper 2002; Üstün & Eryılmaz 2014). For instance, Furtak et al. (2012) examined the effect of inquiry-based instruction with a meta-analysis. 37 experimental or quasi-experimental studies that were published between 1996 and 2006 were included in the analysis. They found a pooled effect size of .50. However, according to the authors' knowledge, there is not a recent study that investigates the relation between inquiry-based teaching and achievement for gifted students. Starting from this point, the present study aims to investigate the magnitude of the effect size for inquiry-based teaching in science with gifted students.

Method

In this study, it was aimed to determine the direction and magnitude of the average effect size and how the independent variables regulate this effect by examining the previous studies investigating the relation between inquiry-based teaching and achievement in science education for gifted students. The meta-analysis method, which is one of the quantitative research methods, was used to achieve this aim. The articles published in peer-reviewed journals since 1996 were determined as primary research. In other words, studies that published between in 1996 and 2012 were examined. Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P) were followed to standardize the reporting of meta-analyses (Aşık & Özen, 2019; Moher et al., 2009).

Sample of Studies: The researchers looked for papers using online databases like Web of Science, and the Educational Resources Information Center (ERIC). “inquiry”, “discovery”, “experiment”, “gifted” and “science” words were used as keywords while searching the literature. To include the articles in the meta-analysis, the following criteria were considered:

1. The study should be published.
2. The design of the study should be experimental
3. The sample of the study should be middle school gifted students
4. The manipulation should be conducted for science
5. The outcome should be an achievement
6. The study should report effect size or data to calculate effect size

Expected Results/Outcomes

In the first search of the mentioned databases, 1156 studies were identified. Of these studies, 242 were excluded because they were not published in a peer review journal. Of the remaining 914 studies, 44 were excluded because they were not in English or Turkish, 32 of the remaining 870 studies were excluded because they were done before 1996, and the number of primary studies decreased to 838. Then, due to the overlap of the research in the two databases, the number of primary studies decreased to 782, although the keywords were appropriate, 581 more were excluded and decreased to 201 as they were irrelevant. In the current study, to investigate publication bias the funnel plot, the Egger regression test, Beg and Mazumdar's rank correlation, and Rosenthal's fail-safe N tests will be conducted, and the pooled effect size will be calculated with these 201 studies. The findings will be discussed by considering the relevant literature.

Keywords: gifted students, inquiry based learning, science education, meta-analysis

References

- Aşık, Z., & Özen, M. (2019). Meta-Analysis steps and reporting. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, July, 232–240. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.569924>
- Bybee, R., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A., et al. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Chalmers, L., Hedges, L. V., & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & The Health Professions*, 25(1), 12–37. <https://doi.org/10.1177/01632787020250010>
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300–329. <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>
- Josef, T. (2014). IBSE and Gifted students. *Science Education International*, 25(1), 19–28.
- Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005). Developing an early passion for science through competitions. In K. S. Taber (Ed.) *Science education for gifted students*, (pp. 25-31). London: Routledge Kaufman.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), 332–336. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. L. (2002). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: Technical and administration manual. Mansfield, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Ülger, B. B., & Çepni, S. (2020). Evaluating the effect of differentiated inquiry-based science lesson modules on gifted students' scientific process skills. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 10(4), 1289–1324. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.039>
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Egitim ve Bilim*, 39(174), 1–32. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3379>

Basit Makineler Konusunda Pırıl ve Aslan Çizgi Filmleriyle Hazırlanan Fen Dersine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri

Venüs Yıldız

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Elif Benzer

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Çizgi film Türk Dil Kurumu tarafından “Bir konuyla ilgili olarak karakterlerinin hareketlerini belirtecek biçimde art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmi.” şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2022). Bu tanıma ek olarak tematik çocuk kanallarında sezonlar halinde yayınlanan animasyonlar da yaygın olarak çizgi film şeklinde adlandırılabilir. Çizgi filmler ilköğretim kademesindeki öğrencilerin izlemeyi tercih ettikleri içerikler arasında ilk sıralarda yer almaktadır (Doğan ve Göker, 2012; Kara ve Altunbay, 2020). Öğrenciler kimi zaman boş vakitlerini değerlendirmek kimi zaman da eğlenceli ve hoş vakit geçirmek için televizyonu, televizyonda ise çizgi filmleri izlemeyi tercih etmektedirler (İlhan ve Çetinkaya, 2013). İlköğretim kademesindeki öğrenciler genelde bu tarz canlandırma içeriklerini sevmekte ve keyif verici etkisini göz önünde bulundurmaktadır (Demir, 2019).

Çizgi filmler tasarımlarıyla ve verdiği mesajlarla karmaşık konuları basite indirgemekte, soyut kavramları somutlaştırmakta ve eğlendirirken öğretmektedir (Kaba, 1992). Ayrıca çocukların anlayabileceği düzeyde; duygusal, sosyal ve psikolojik edinimler kazandırmakta genel kültür seviyelerini arttırmaktadır. Bu sebeple çizgi filmlerin öğretim aracı olarak kullanılmasında fayda vardır (Demiral ve diğerleri, 2016). Çizgi filmlerin öğretim aracı olarak kullanımın sağladığı faydalar literatürde de mevcuttur. Örneğin çizgi filmlerin fen derslerinde kullanımı akademik başarıyı (Ayvaci ve diğerleri, 2012; Çelik, 2015) ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını (Ateş ve diğerleri, 2021) arttırmakta, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını pozitif yönde geliştirmektedir (Çelik, 2015).

Yapılan bu çalışmalarda Ayvaci ve diğerleri (2012) ders kazanımları çerçevesinde kendi hazırladıkları animasyonları kullanırken, Çelik (2015) ve Ateş (2021) halihazırda yayınlanan çizgi filmlerden yararlanmışlardır. Çocukların günlük hayatlarında sevdikleri ve izledikleri çizgi filmlerin derslerde kullanılması daha çok ilgi çekebilir. Ayrıca öğretmenlerin her konu için animasyon hazırlaması için ciddi oranda zaman, bilgi ve emek gerekmektedir. Bu yüzden yayın hayatına devam eden çizgi filmlerin ders ortamlarında kullanımı daha işlevsel olabilir. Var olan potansiyeli açığa çıkarmak adına çizgi filmlerin içerisindeki bilimsel ifadeler incelenebilir, öğretim programlarına uygunluğu araştırılabilir.

Bayır ve Günşen (2017) okulöncesi çocuklarının en çok izledikleri çizgi filmlerdeki (Keloğlan, Pepee, Afacan ve 7 Kafadar, Jibber ve Jabber) bilimsel kavramların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın Yener ve diğerleri (2020) TRT Çocuk Kanalı’nda yayınlanan “Aslan” çizgi filminin Fen-Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları bakımından zengin ve fen derslerinde kullanılabilir nitelikte olduğunu belirtmiştir. Gene Ada ve Erdaş Kartal (2019) çevre problemleri ve sürdürülebilirlik açısından değerlendirdikleri “Su Elçileri” isimli çizgi filmin çevreyi koruma bilincini kazandırmaya yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı disiplinlerde (Türkçe eğitimi) yapılan araştırmalarda da çizgi filmlerin Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programıyla ilişkili sahneler barındırdığı sonucuna varılmıştır (Bursalı ve Topçuoğlu Ünal, 2015). Ancak fen eğitiminde halihazırda yayınlanan çizgi filmlerin öğretim programı çerçevesinde incelendiği ve yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir öğretim modeli içerisinde kullanımını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Buradan hareketle bu çalışmada Pırıl ve Aslan çizgi filmlerinden iki bölüm 8. sınıf basit makineler konusu çerçevesinde incelenmiştir. Konu kazanımlarına uygun olabilecek sahne ve dakika aralıkları belirlenmiştir. Ardından bu sahneler yenilenen Bloom Taksonomisi’ne uygun sorularla 5E öğrenme modeli içerisinde ders planına entegre edilmiştir. İlköğretim kademesinin son seviyesinde yer alan 8. sınıf öğrencilerinin bu ders öğretimine yönelik görüşleri merak konusudur. Bu bağlamda ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin çizgi filmlerle yürütülen derse yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Sonuç olarak bu araştırma çizgi filmlerin ders ortamlarındaki doğru kullanımını ortaya koyarak hazırda var olan potansiyeli açığa çıkarmak adına alana katkı sağlayabilir.

Yöntem

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin basit makineler konusunda Pırıl ve Aslan çizgi filmleriyle hazırlanan fen dersine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel yöntemler içerisinde durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel hayat içerisinde sınırlandırılmış olayları çeşitli veri toplama araçları ile inceleyen ve betimsel olarak ortaya koyan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Creswell, 2020, Bölüm 4, s. 99).

Araştırma kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş 3'ü erkek ve 5'i kız olmak üzere Türkiye'nin çeşitli illerinden (İstanbul, Ankara ve Bursa) katılım gösteren sekiz 8. sınıf öğrencisi ile çevrimiçi olarak 4 ders saatinde (160 dk) yürütülmüştür. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı çalışma kapsamına uygun örnekleme hızlı bir şekilde erişebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, Bölüm 6, s. 123). Bu bağlamda örnekleme uygulamaya katılım için gönüllü, ailelerinin onamı alınmış ve henüz basit makineler ünitesine yönelik bir öğretim görmemiş öğrencilerden seçilmiştir.

Çalışmanın verileri görüş formu ve odak grup görüşmesi aracılığı ile toplanmıştır. Görüş formunda 7 adet likert tipli, odak grup görüşmesinde ise 8 adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Fen ve Türkçe eğitiminde görevli uzmanlar tarafından kontrol edilmiştir. Son olarak sorular çalışma kapsamına uygun bulunmuştur. Google Formlar üzerinden hazırlanan görüş formu uygulama sonrasında link aracılığı ile öğrencilerle paylaşılmıştır. Sorular öğrenciler tarafından "1-5" arasında puanlanmıştır. Açık uçlu hazırlanan 8 soru ders sonunda yapılan odak grup görüşmesinde sorulmuştur. Odak grup görüşmeleri küçük gruplardaki katılımcıların belli konu veya olaylar üzerine düşündükleri, birbirlerinin fikirlerini dinledikleri ve bunlar hakkında yorum yapabildikleri sosyal ortamlardır. Bu dinamiklerden yola çıkarak katılımcıların gerçek görüşlerinin ortaya konması amaçlanır (Büyüköztürk ve diğerler, 2016, Bölüm 4, s. 155). Görüşme esnasında öğrencilerin yanıtları sesli olarak kaydedilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler; soru bazında sistematik bir biçimde yorumlanabilir, araştırma kapsamına hizmet eden çarpıcı kısımlar katılımcıların doğrudan ifadeleriyle betimsel olarak ortaya konabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, Bölüm 13, s. 239). Odak grup görüşmesi şeklinde uygulanan 8 adet açık uçlu soruya ilişkin yanıtlar soru bazında tablo haline getirilmiştir. Bulgularda öğrencilerin kendi ifadelerine yer verileceği için rastgele olarak Ö1 (Öğrenci 1), Ö2, Ö3 şeklinde niteleme kodları kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde söz alan öğrencilerin yanıtları olduğu şekliyle ve öğrencilerin niteleme kodlarıyla birlikte bulgularda sunulmuştur. Likert tipli görüş soruları Google Formlar aracılığıyla analiz edilmiştir. Öğrenciler soru maddesine katılım durumuna göre en çok katıldıklarını 5, en az katıldıkları 1 olacak şekilde 1 ve 5 arasında puanlamışlardır. Puanlar önce ifade edilme sıklıklarına göre sütun grafiği haline getirilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından puan-frekans tablosuna çevrilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler karşılaştıkları problemlerin çözümünde çizgi filmlerden ilham aldıklarını, çizgi filmlerden yeni bilgiler öğrendiklerini ve bu bilgilerin kaldıraçlar konusunu öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu dersten sonra çizgi filmlerin içerisinde fen konularının yer aldığını, bundan sonra çizgi filmleri bu bakış açısıyla izleyeceklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerinin fen derslerinde çizgi filmlerden yararlanmasını istemektedirler. Öğrencilerin geneli çizgi filmin seviyesinin kendilerine uygun olduğunu düşünürken 1 öğrenci buna katılmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler önceden karşılaştıkları bazı sorunların çözümünde kaldıraçları ve çizgi filmlerdeki karakterlerin çözüm yollarına benzer yollar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çizgi filmlerle dersin daha eğlenceli, bilgilerin ise daha kalıcı olduğunu düşünmektedirler. Matematik ve fen gibi zor olarak adlandırdıkları derslerde ve sosyal bilimler dersinde çizgi filmlerin kullanımını istemektedirler. Çizgi filmlerin 8. sınıf öğrencilerine sıkıcı geleceği düşünülebilir ancak öğrenciler izletilen çizgi filmler fen konularını barındırdığı için seviye olarak kendilerine uygun olduğunu ve bunun bir sorun teşkil etmediğini ifade etmişlerdir. Ayvacı ve diğerleri (2012) animasyon destekli çizgi filmlerin fen öğretimine etkisini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin çizgi filmleri salt olarak izlemekten ziyade barındırdıkları bilimsel bilgilerin farkında olduklarını ve anlamakta güçlük çektikleri fen konularında da çizgi filmlerin kullanılması yönünde isteklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Sonuç olarak katılımcıların çizgi filmlerin ders ortamlarında kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, fen eğitimi, 5E öğrenme modeli

Kaynakça

- Ada, E., & Kartal, E. E. (2019). Çevre problemleri ve sürdürülebilirlik açısından su elçileri çizgi filminin değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(20), 317-327. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1518152>
- Ayvacı, H. Ş., Abdüsselam, Z., & Abdüsselam, M. S. (2012). Animasyon destekli çizgi filmlerin fen öğretimine etkisi: 6. sınıf kuvveti keşfedelim konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 182-190. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/21a.ayvaci.pdf>

- Ateş, E., Dönel Akgül, G. & Geçikli, E. (2021). An example of action the concept teaching to education of science with cartoon films. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 11(1), 97-112. <https://www.jocress.com/dergi/egi202205f6687dc820d7f7d.pdf>
- Bayır, E. & Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının en çok izledikleri çizgi filmlerin bilimsel açılarından analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 746-761. <https://doi.org/10.24315/trkefd.303686>
- Bursalı, H., & Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Çizgi dizilerin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 60-74. https://openaccess.dpu.edu.tr:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12438/1672/bursalı_hamıyet_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün ve Ş. B. Demir (Eds.), *Beş nitel araştırma yaklaşımı* (3. Baskıdan Çev. Gözden Geç. 5. Baskı, Bölüm 4, s. 99). Siyasal Kitapevi.
- Çelik, S. Ö. (2015). 7. sınıf basit makineler konusunun film ve çizgi filmlerle öğretiminin tutum ve akademik başarıya etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi.
- Demiral, U., Yamaner, E. ve Süklüm, N. (2016). Çizgi filmlerde verilen eğitimsel mesajlar; TRT çocuk kanalı örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 536-544. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20164520632>
- Demir, Ö. (2019). *Filmin çizgisi çizgi film ve çocukların beğenisi*. Pegem Akademi.
- Doğan, A. ve Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 5-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442297>
- İlhan, V. ve Çetinkaya, Ç. (2013). İlkokul öğrencilerinin tematik çocuk kanallarındaki çizgi filmleri izleme alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 317-326. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/116393/makaleler/2/1/arastrmx_116393_2_pp_317-326.pdf
- Kaba, F. (1992). *Animasyon'un eğitim amaçlı kullanımı* (Order No. 28636832). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2572344234). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/animasyonun-eğitim-amaçlı-kullanımı/docview/2572344234/se-2>
- Kara, O. ve Altunbay, M. (2020). İlköğretim öğrencilerinin çizgi film izleme durumları üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(2), 155-168. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/1281>
- Türk Dil Kurumu. (2022, Eylül). *Çizgi film*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr>
- Yener D., Yılmaz, M., ve Kara, G. (2021). Çizgi filmlerde fen-mühendislik girişimcilik uygulamaları: Aslan örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 1-29. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1444966>
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumları, Akademik Risk Almaları ve Fizik Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Aycaan Ergin Akgün
MEB

Sedat Uçar
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Fen Bilimleri alanında akademik risk almayı içeren ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde; çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ulusal çalışmalara bakıldığında Fen Bilimleri alanında yayınlanmış dört tezin olduğu ve hepsinde de aynı ölçeği kullanarak akademik risk almayı incelendiği görülmektedir. Korkmaz (2002)'in yaptığı çalışmada alt problemlerden biri de grupların akademik risk alma durumlarını incelemektir. Türkçe 'ye uyarladığı ölçeği alan yazına kazandırarak, araştırmasında bu ölçek yardımıyla incelediği proje tabanlı öğrenme metoduyla öğrenim görmekte olan deney grubu öğrencilerinin akademik risk almaları ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik risk almaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu, bu farkın proje tabanlı öğrenme metodu ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak Korkmaz (2002) çalışmasında ölçeğin alt boyutlarını yönelik bir değerlendirme yapmamıştır. Sünkür ve diğerleri (2013) Korkmaz (2002)'in uyarladığı ölçeğinin alt boyutlarından başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi ile ödev yapmama eğilimi düşük; buna karşın başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi ile güç işlemleri tercih etme eğilimi yüksek olan öğrencilerin, akademik risk alma eğilimlerinin yüksek olduğu yorumunu yapmışlardır (akt. Çetin ve diğerleri, 2014). Çınar (2007) araştırmasında alt problem olarak problem tabanlı öğrenme metodu ile öğrenim görmekte olan deney grubu öğrencilerinin akademik risk almaları ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik risk almalarını karşılaştırmış ve karşılaştırmada istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu bulmuştur. Çınar (2007) da araştırmasında Korkmaz (2002) tarafından uyarlanan ölçeğin alt boyutlarını değerlendirmeye almamış, ölçeği bütün olarak değerlendirmiştir. Çelik (2010) araştırmasında alt problem olarak problem tabanlı öğrenme metodu ile öğrenim görmekte olan deney grubu öğrencilerinin akademik risk almaları ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik risk almalarını karşılaştırmış ve karşılaştırmada istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu bulmuştur. Çelik (2010) de araştırmasında Korkmaz (2002) tarafından uyarlanan ölçeğin alt boyutlarını değerlendirmeye almamış, ölçeği bütün olarak değerlendirmiştir. Yıldız (2012) araştırmasında alt problem olarak proje tabanlı öğrenme metoduyla öğrenim görmekte olan deney grubu öğrencilerinin akademik risk alma ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik risk almalarını karşılaştırmış ve karşılaştırmada deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu bulmuştur. Yıldız (2012) da diğer çalışmalarda olduğu gibi araştırmasında Korkmaz (2002) tarafından uyarlanan ölçeğin alt boyutlarını değerlendirmeye almamış, ölçeği bütün olarak değerlendirmiştir. Fizik eğitimi alanında ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin bu alanlarda benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına yönelik yapılmış çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Selçuk ve diğerleri (2007)'nin araştırmasında fizik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğrenme yaklaşımı alt problemlerden biri olup, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının derinsel yaklaşımı yüzeysel yaklaşıma oranla daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Özkan (2013)'in araştırmasında Anadolu Liselerinde 11. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler kavramsal değişim yaklaşımının uygulandığı grup, yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı grup ve geleneksel öğrenmenin uygulandığı grup olarak üçe ayrılmış ve bu gruptaki öğrencilerin benimsedikleri fizik öğrenme yaklaşımı ise alt problemlerinden biri olup, araştırma sonunda üç grupta öğrencilerin benimsedikleri yaklaşımlar arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde akademik risk almanın alt boyutlarına yönelik incelemelerin yapıldığı araştırmaların ve fizik öğrenme yaklaşımları ile akademik risk alma arasındaki ilişkiyi açıklayacak araştırmaların olmadığı görülmektedir. Ayrıca hem akademik risk almanın alt boyutlarının hem de fizik öğrenme yaklaşımlarının alt boyutlarının akademik başarıyla olan ilişkisine yönelik bir araştırmaya da rastlanamamıştır. Akademik risk almayı içeren araştırmaların genellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencileri veya fen lisesi öğrencileri ile yapıldığı görülürken, öğrenme yaklaşımına yönelik çalışmaların ise Anadolu liseleri veya öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin akademik risk almaları ve fizik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik araştırmaların olmaması da alan yazındaki eksikliklerden biridir. Bu araştırma alan yazında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin hem akademik risk alma durumlarını hem de öğrenme yaklaşımlarını alt boyutlarıyla fizik dersine yönelik akademik başarı durumu değişkenini kullanarak yorumlamak ve akademik risk alma ile fizik öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki belirlemek açısından önemli ve alana katkıda bulunacağı düşünülen bir araştırmadır.

Yöntem

Araştırma nicel yöntemin kullanıldığı bir araştırmadır. Araştırma; seçilen evrenin özelliklerini açıklamak için değişkenlere yönelik kısa sürede ve tek bir zamanda tek bir örneklemden çok veri toplamaya odaklanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamına alınan değişkenler arasındaki ilişkiyi betimlemek de araştırmanın bir diğer odağıdır. Bu bağlamda araştırma deseni araştırmanın amacına ve sorularına uygun olarak tarama ve korelasyon deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri oluşturmaktadır. Bu evrenden uygun örnekleme metodu ile bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi seçilmiş, seçilen lisede Fizik dersi gören kademelerden de biri rasgele seçilerek çok aşamalı örnekleme metodu ile örneklem oluşturulmuştur. Araştırma kapsamına alınan örnekleme yönelik okula kayıtlı katılımcı sayısı 185 öğrencidir. Ancak araştırmanın yapıldığı zaman aralığında devamsızlık yapan öğrencilerden 46 öğrenci araştırmaya dahil edilememiştir. Araştırmanın yapıldığı 139 öğrenciden dördünün de verileri veri toplama araçlarının ikiden fazla alt boyutunda uç veri içerdiği için, bu katılımcıların verileri de araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu araştırmanın örneklemini Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinden birinde öğrenim görmekte olan 135 kişilik onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Fizik öğrenme yaklaşımları ölçeği Ellez ve Sezgin (2002) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”nin uyarlaması olup Derinsel Öğrenme 1, Derinsel Öğrenme 2 ve Yüzeysel Öğrenme alt boyutlarından oluşmaktadır. Akademik risk alma ölçeği ölçeğine Yıldız (2012) tarafından yapılan çalışma aracılığı ulaşılmıştır. Ölçeğin Korkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlandığı ve Türkçe uyarlamasında İngilizce olan orijinalinden farklı olarak bir alt boyutunun da ortaya çıktığı bilinmektedir. Türkçe’ye uyarlanan ölçekteki alt boyutlar “başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma eğilimi; güç işlemleri tercih etme eğilimi, başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi ve ödev yapmama eğilimi” olmak üzere dört tanedir. Verilere yönelik tüm analiz işlemleri SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik istatistiksel işlemlerde nicel değişkenlerden biri normal dağılım sergilemediği için Bağımsız Gruplar Mann Whitney U Testi, ikinci sorusuna yönelik istatistiksel işlemlerde nicel değişkenlerden ikisi normal dağılım sergilemediği için Bağımsız Gruplar Mann Whitney U Testi ve üçüncü sorusunda her iki ölçeğe dair veriler normal dağılım sergilemediği için Spearman Korelasyonu analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk sorusunun bulgularına yönelik sonuçlara bakıldığında Derinsel Öğrenme 1 ve Derinsel Öğrenme 2 alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, Yüzeysel Öğrenme alt boyutunda ise başarılı grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci sorusunun bulgularına yönelik sonuçlara bakıldığında 2. Alt Boyut, 3. Alt Boyut ve 4. Alt Boyutlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı; 1. Alt Boyutta ise başarılı gruplar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Araştırmanın üçüncü sorusunun bulgularına yönelik sonuçlara bakıldığında Yüzeysel Öğrenme ve 1. Alt boyut arasında istatistiksel olarak orta düzey pozitif anlamlı bir ilişkinin; 2. Alt Boyut ve Derinsel Öğrenme 1 ile Derinsel Öğrenme 2 arasında istatistiksel olarak orta düzey pozitif anlamlı bir ilişkinin, Yüzeysel Öğrenme ile de istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif bir anlamlı ilişkinin; 3. Alt Boyut ve Derinsel Öğrenme 1 arasında istatistiksel olarak orta düzey pozitif anlamlı bir ilişkinin, Derinsel Öğrenme 2 ile de istatistiksel olarak düşük düzey pozitif anlamlı bir ilişkinin; 4. Alt Boyut ile Derinsel Öğrenme 2 arasında istatistiksel olarak düşük düzey negatif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, akademik risk alma, fizik öğrenme yaklaşımı; mesleki ve teknik anadolu lisesi

Kaynakça

- Abercrombie, S., Carbonneau, K. J., & Hushman, C. J. (2022). (Re)Examining academic risk taking: Conceptual structure, antecedents, and relationship to productive failure. *Contemporary Educational Psychology*, 68(November 2021). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102029>
- Akbay, S. E., & Delibalta, A. (2020). Academic risk taking behavior in university students: Academic procrastination, academic locus of control, and academic perfectionism. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2020(89), 159–178. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.8>
- Beattie, V., Collins, B., & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: A simple or simplistic dichotomy? *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/096392897331587>
- Çelik, E. (2010). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna, akademik risk alma düzeyine ve kalıcılığa etkisi. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]

- Çetin, B., İlhan, M., & Yılmaz, F. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyonla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 146–158. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1616>
- Çınar, D. (2007). İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeyine etkisi [YL Tezi, Selçuk Üniversitesi]. [http://digilib.unila.ac.id/4949/15/BAB II.pdf](http://digilib.unila.ac.id/4949/15/BAB%20II.pdf)
- Deveci, İ., & Aydın, F. (2018). Relationship between students' tendencies toward academic risk-taking and their attitudes to science. *Issues in Educational Research*, 28(3), 560–577.
- Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087–1112. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6>
- Hamm, S., & Robertson, I. (2010). Preferences for deep-surface learning: Avocational ducation case study using a multimedia assessment activity. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 951–965. <https://doi.org/10.14742/ajet.1027>
- Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in education what; why;when;how Entrepreneurship360 Background Paper. In LEED.
- Meeks, M. D., Williams, F., Knotts, T. L., & James, K. D. (2013). Deep vs . Surface learning : an empirical test of generational differences. *International Journal of Education and Research*, 1(8), 1–16. www.ijern.com
- Özkan, G., & Selçuk, G. S. (2013). Determining the approaches of high school students to learning physics. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 101–127. <https://doi.org/10.12973/nefmed.2014.8.1.a5>
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25–41.
- Yıldız, Z. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının orta öğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. [YL Tezi, Gazi Üniversitesi]

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişimsel Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

Haluk Elbahan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Meryem Hatun Elbahan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mustafa Zafer Balbağ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin hızlanıp makineleşmenin arttığı günümüzde, bu gelişmede sadece tüketici rolü üstlenen bireylerden oluşan toplumların, uluslararası yarışta etkin bir şekilde yer alması düşünülemez. Her dönem için, bu yarışa dahil olmak isteyen toplumların eğitim politikaları, ihtiyaç duyulan insan profilini yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda öncelikle gelecek neslin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin belirlenmesi gerekir. Son dönemde sıklıkla 21. yy. becerileri kapsamında; yaratıcılık, iletişim, iş birliği, girişimcilik, problem çözme, analitik düşünme gibi gelecek nesilde bulunması gereken beceriler listelenmektedir (OECD, 2018). Teknolojik gelişmeler doğrultusunda, bu listeye “teknolojiyi kullanarak problem çözme” olarak tanımlayabileceğimiz, “bilişimsel

“Computational Thinking” olarak bilinen bilişimsel düşünme ifadesinin Türkçe karşılığı konusunda görüş birliğinin olmadığı anlaşılmaktadır. Aldağ & Tekdal (2015) ve Şahiner & Kert (2016) Türkçe olmayan “kompütasyonel düşünme” ifadesini kullanırken; Korkmaz, Çakır & Özden (2015) bilgisayar gibi düşünmek anlamına gelecek “bilgisayarca düşünme” olarak Türkçeleştirmişlerdir. Doğan, Çınar, Bilgiç & Tüzün (2015) “bilgisayimsal düşünme”, Özkeş (2016) ve Dolmacı & Akhan (2020) ise; bu çalışmada kullanıldığı gibi, “bilişimsel düşünme” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu kavramı, Barut, Tuğtekin & Kuzu (2016) ve Demir & Seferoğlu (2017) yaptıkları çalışmalarda; “bilgi-işlemsel düşünme” şeklinde Türkçeleştirmiştir.

Wing (2006)’e göre bilişimsel düşünme; eleştirel düşünme ya da var olan bir bilginin matematik, fen ve genel olarak FETEMM (Fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik-STEM) alanındaki karmaşık problemlerin çözümüne uygulanmasıdır. Ayrıca, bilişimsel düşünme; farklı hiyerarşik seviyelerde soyutlama, algoritmik düşünme, otomatizasyon, parçalara ayırma, modelleme, kalıplar çıkarma, tekrarlama, ölçkleme ve sembolik temsil gibi problem çözme stratejilerini de kapsayan bir kavram olarak kabul edilmektedir. Bilişimsel düşünme, Aho (2012)’ya göre ise; problemlerin parçalara ayrılması, mantıksal düşünme ve algoritma yaratma olarak formüle edilmiştir. 2011 yılında yapılan bir çalışma sonunda bilişimsel düşünmenin çeşitli özellikleri içeren bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Karşılaşılan bir problemin çözümüne yönelik olan bu özellikler;

1. problemlerin çözümlerini bilgisayar ve diğer araçların yardımıyla formüle etme
2. verileri mantık çerçevesinde organize ederek analiz etme
3. model ve simülasyonlar gibi soyutlama desteği ile verileri sunma
4. algoritmik düşünme sonucu çözümleri otomatikleştirme
5. çözüm adımları ve kaynakların verimli ve etkili biçimde bütünleştirilmesini sağlamak için olası çözümleri, belirleme, çözümleme ve uygulama
6. uygulanan problem çözme sürecini farklı problemlere transfer etme veya genelleme olarak sıralanabilir (ISTE & CSTA, 2011).

Günümüzde üzerinde çokça durulan ve giderek de yaygınlaşan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin beraberce bir programda sunulduğu eğitimlerde ve kendin yap (do it yourself-DIY) projelerinin teknoloji ile bütünleştiği maker hareketi kapsamında, bireylerin teknolojiyle üretim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Bakırcı ve Kutlu, 2018). Birçok farklı becerinin kullanıldığı bu süreçte bilişimsel düşünme becerisinin yeri çok önemlidir (Grover ve Pea, 2013).

Gelecek neslin mimarı olacak öğretmenlerin, öğrencilerinin bu becerilerini geliştirecekleri düşünüldüğünde, onların da bu beceriye yeterince hakim olmaları gerekmektedir. Öğrencilerinin her zaman bir adım önünde ve onlara rol model olabilmeye adına öğretmenlerin bilişimsel düşünme gibi çok kapsamlı becerilere hakim olmaları önem kazanmıştır (Dolmacı ve Akhan, 2020).

Bu çalışmanın konusu da bilişimsel düşünme becerilerine yönelik olup, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerilerini, farklı demografik özellikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeyleri nasıldır?

2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerileri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerileri bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerileri günlük ortalama bilgisayar kullanma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerileri teknolojik gelişmeleri takip etme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerileri aile gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerilerinin incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen araştırma yaklaşımıdır. Ayrıca araştırmaya konu olan olay, birey ya da olgu, kendi koşulları içinde ve var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Bu araştırmada ise, amaca uygun olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarının 142'si (%72.8) kadın, 53'ü (%27.2) ise erkektir. Katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine ilişkin frekans analiz sonuçlarına göre ise öğretmen adaylarının 47'sinin 1.Sınıf (%24.1), 43'ünün 2.Sınıf (%22.1), 49'unun 3.Sınıf (%25.1) ve 56'sının 4.Sınıf (%28.7) olduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Dolmacı ve Akhan (2020) tarafından geliştirilen "Bilişimsel Düşünme Becerisi Ölçeği (BDBÖ)"dir. Ölçek 40 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır ve "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerinden oluşan beşli likert ölçeğidir. Alt boyutlar; Faktör 1: Bilgisayar Kullanabilme Becerisi (M1, M2, M3); Faktör 2: Algoritmik - Analitik Düşünebilme Becerisi (M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14); Faktör 3: Yaratıcı Problem Çözebilme Becerisi (M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27); Faktör 4: İş birliği Yapabilme Becerisi (M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34); Faktör 5: Eleştirel Düşünebilme Becerisi (M35, M36, M37, M38, M39, M40) şeklindedir. Ölçeğin güvenirliği, tekrar test edilmiş ve iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayısı Dolmacı ve Akhan (2020)'a göre .94 ve bu araştırma sonucuna göre .96 olarak bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS programında gerçekleştirilmiştir. Verilerin normallik testi için çarpıklık (Skewness) değeri .251 ve basıklık (Kurtosis) değeri ise .602 şeklindedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmeni adaylarının, bilişimsel düşünme becerilerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin genel ortalaması 3.95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü ve alt boyutlarındaki ortalamalarına göre ortalamaların hepsinin 3.5'in üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının söz konusu bilişimsel düşünme becerilerinin, genel olarak yüksek olduğu, alt boyutlardan "bilgisayar kullanma becerisi"nin diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu, en düşük alt boyutun ise; "algoritmik – analitik düşünme becerisi" olduğu söylenebilir.

Bilişimsel düşünme becerisi ölçeği sonuçlarının cinsiyet değişkenine göre incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarında anlamlı fark olduğu ve bu farkın erkek öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca; bilgisayar sahibi olması değişkeni sonucuna göre "Bilgisayar Kullanma Becerisi" alt boyutunda anlamlı fark olduğu ve bu farkın bilgisayarı var olan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme becerisi ölçeği sonuçlarının günlük ortalama bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre farklılaşmasını test etmek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; ölçeğin genelinde günlük ortalama bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Ayrıca bilişimsel düşünme becerisi ölçeği sonuçlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmasını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bulgulara göre; "İş Birliği Yapabilme Becerisi" alt boyutu haricinde, aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı fark vardır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi, öğretmen adayı, bilişimsel düşünme becerisi

Kaynakça

- Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *Computer Journal*, 55(7), 833–835.
- Aldağ, H., & Tekdal, M. (2015). Bilgisayar kullanımı ve programlama öğretiminde cinsiyet farklılıkları. *Proceeding of 1.Uluslararası Çukurova Kadın Çalışmaları Kongresi* (pp.236-243). Adana, Türkiye.
- Bakırcı, H., & Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(2), 367-389.
- Barut, E., Tuğtekin, U., & Kuzu, A. (2016). Robot uygulamalar ile bilgi işlemsel düşünme becerilerine bakış. 3rd International Conference on New Trend in Education (ICNTE 2016). Seferihisar, İzmir, Türkiye.
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, 41(8), 468–483.
- Doğan, D., Çınar, M., Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeline göre dijital oyun geliştirme süreci: E-adventure örneği. *Proceedings of International Play and Toy Congress* (pp. 442-452). Erzurum, Ankara, Türkiye.
- Dolmacı, A. & Akhan, N. E. (2020). Bilişimsel düşünme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (3), 3050-3071.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational Thinking in K–12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, 42(1), 38–43.
- ISTE, & CSTA. (2011). Operational definition of computational thinking for K–12 education.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 20. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 143–162.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. Retrieved July 22, 2019
- Özkeş, B. (2016). Bilişimsel düşünme temelli ders etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları üzerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mevlana üniversitesi, Konya.
- Şahiner, A., & Kert, S. B. (2016). Komputasyonel düşünme kavramı ile ilgili 2006-2015 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(9), 38–43.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Haluk Elbahan	Meryem Hatun Elbahan	Mustafa Zafer Balbağ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim bireyde istendik davranış değişikliği meydana getiren bir bilimdir. Bireyde davranışta meydana gelen değişikliğin felsefi boyutu da bulunmaktadır(Sönmez,2014). Zaten tüm bilim dallarının temelinde felsefe bulunmaktadır(Şişman, 2015). Eğitimin genel ve özel amaçlarına bakıldığında yetiştirilecek bireylerin hangi özelliklere sahip olacağı konusunda genel bir çerçeve çizilmekte ve bu doğrultuda bireye nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği, hangi faaliyetlerde bulunulacağı vurgulanmaktadır(Bircan, 2018). Eğitim ile ilgili kavramların anlamlı hale gelmesi eğitim felsefesinin temelini oluşturmaktadır(Kumral, 2014). Eğitim felsefesi ise doğrudan eğitim inançları ile ilgilidir(Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Eğitimde öğrencilere kazandırılacak kazanımlar belirlenirken, bu kazanımların bireye ve topluma uygun olup olmadığı test edilirken ve istenilen hedefe ulaşıktan sonra uygulamaların kalitesi kontrol edilirken eğitim felsefesinden yararlanılmaktadır(Baş, 2015).

Eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri 5 boyutta ele alınmaktadır

1. **Daimicilik:** Temelde realizm ve idealizm felsefi akımlarına dayanmaktadır. Daimiciliğe göre mutlak doğrular vardır ve bu doğrular değişmez. Eğitim mutlak doğrular üzerinde şekillenmeli, evrensel doğrulardan ayrılmadan bireye bu doğrular kazandırılmalıdır (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011). Çünkü eğitimdeki amaç sağlam ve doğru karakterli birey yetiştirmektir. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmen merkezdedir, aktiftir. Öğrenci ise pasiftir. Öğretmen öğrenci için örnek teşkil etmektedir ve gerektiğinde ceza uygulayabilir (Cevizci, 2015).
2. **Esasicilik:** Daimicilikte olduğu gibi realizm ve idealizm felsefi akımlarına dayanmaktadır. Gutek’(2014) göre esasicilikte amaç temel becerilerin bireye kazandırılmasıdır. Yani çevresi ile uyum içinde olan , kültürel değerlerin aktarıldığı örnek bir vatandaş yetiştirmek temel amaçtır. Bunun sağlanması için öğretmen bildiklerini öğrenciye aktarır ve eğitim öğretim sürecinde aktiftir. Öğrenci ise bilgiyi alan konumundadır, yani pasiftir. Ayrıca öğrenci öğrendiklerini ezberler, tekrar eder, aklındaki soruları öğretmenine sorar(Yılmaz , Altinkurt &Çokluk, 2011).
- 3- **Yeniden Kurmacılık:** Toplumu yeniden kurmak için eğitim ortamlarından yani okullardan yararlanmak gerekir (Erden, 2015). Yeniden kurmacılık ile bireyler bilginin değişebileceğini ve tek bir doğru olmadığını farkeder. Bunun farkedilmesinin sadece demokratik öğrenme ortamlarında mümkün olabileceğini savunur. Demokratik bir okul ortamında öğretmen öğrenciye rehberlik ederken öğrenciler eğitim ortamında merkezdedir. Öğretmen öğrenci için iyi bir liderdir ve ceza yöntemine başvurmaz. Yeniden kurmacılık eğitim inancı ile bireyler toplumu yeniden kurarken kültürel değerlerden ayrılmaz (Yayla, 2010).
- 4- **İlerlemecilik:** Pragmatizm felsefi akımına dayanmaktadır. İlerlemecilik , öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif rol üstlendiği ; baskıcı ve katı bir otoritenin hakim olduğu eğitim biçimine karşı çıkar (Şişman, 2015). Öğretmen öğrenciye rehberlik ve liderlik yapabilir, öğrenci eğitim ortamının merkezinde kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalıdır(Erden, 2015; Okçabol, 2009). İlerlemecilikte mutlak doğruları bireylere aktarmak yerine onların bilgiye nasıl ulaşacağı öğretilir. Olaylar veya olgular hakkında bilgi verilir ve öğrencilerin bu durumlar karşısında nasıl çözüm üreteceği, olayları değerlendirme şekilleri üzerinde durulur(Ergün, 2015; Terzi, 2010).
- 5- **Varoluşçuluk:** Varoluşçuluk eğitim inancına göre her birey tektir ve özeldir; buradaki amaç bireylerin kendi varlıklarının farkına varmak ve kendilerini gerçekleştirmeleri için zemin hazırlamaktır. Dolayısıyla bireylere özgür bir eğitim ortamı sunulmalıdır (Sönmez, 2012). Bireyin kendini gerçekleştirmesi ve kimlik kazanabilmesi için ona bir çok yol gösterilmeli, içlerinden uygun olanı seçmesi için rehberlik yapılmalıdır.

Bütün eğitim inançları göz önünde bulundurulduğunda eğitim ortamlarında bireylerin yetişmesinde birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin benimsediği eğitim inançları eğitim ortamlarının tüm öğelerini etkilemektedir. Benimsenen eğitim felsefesi ile eğitimin kalitesi, niteliği de değişmektedir. Kazanımların kazandırılma sürecinde yapılan planlama, kullanılan yöntem ve teknikler, değerlendirme yaklaşımları, eğitim

ortamları gibi birçok unsur eğitim felsefesinden etkilenmekte ve her öğretmen için farklılaşmaktadır (Berkant & Özasan, 2019).

Sonuç olarak eğitimcilerin sahip olduğu eğitim inançları doğrultusunda aynı eğitim programı farklı şekillerde uygulanmakta ve benimsenen eğitim felsefesi doğrultusunda bireyler yetiştirilmektedir.

Bu araştırma doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının eğitim inançları nasıl değişmektedir?
2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının eğitim inançları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının eğitim inançları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının eğitim inançları anne ve baba eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının eğitim inançları aile gelirine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler göre incelendiği bu çalışmada amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında eğitim gören 217 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak ; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları ölçeği” kullanılmıştır. Eğitim inançları ölçeği 40 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. İlerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk , daimicilik, esasicilik olmak üzere beş alt boyut içermektedir. Ölçeği oluşturan maddelerin ‘kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ şeklinde beşli likert tipinde seçenekleri olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı olarak kullanılacak ‘Eğitim İnançları Ölçeği’ nin 5 alt boyutunun her birine ait cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları belirlenmiştir. İlerlemecilik alt boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0,91’dir. Varoluşçuluk alt boyutuna ait cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0,89; yeniden kurmacılık alt boyutuna ait cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0,81; daimicilik alt boyutuna ait cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0,70 ; esasicilik alt boyutuna ait cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0,70’dir.

Araştırmada verilerin analizi ve kullanılacak istatistiki tekniklerin belirlenmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler uygulanmıştır. Eğitim inançlarının belirlenmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t testi, sınıf seviyesine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, aile gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarının en çoktan aza doğru sıralamasının varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışma sonucunda varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim inançlarında cinsiyetin etkili olduğu görülmüştür. Kadın öğretmen adayların varoluşçu ve ilerlemeci eğitim inancına sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri sahip oldukları eğitim inançları üzerinde etkilidir. 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim inancını 1. ve 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsediği; 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim inancını 1. ve 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları esasicilik eğitim inancını 1.,3., ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsediği sonucuna varılmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri sahip oldukları eğitim inançları üzerinde etkili değildir. Ancak varoluşçu eğitim inancını, annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının annesi lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha fazla benimsediği ortaya çıkmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyinin eğitim inançları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim inançları ,eğitim felsefesi, fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

- Baş, G. (2015). Correlation between teachers' philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 1-18.
- Bircan, H. H. (2018). Eğitim ve felsefe-eğitimin doğal/insanî, toplumsal ve felsefî temeli. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 157-172.
- Cevizci, A. (2015). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları
- Çelik, M. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin incelenmesi (Malatya örneği). Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime felsefî ve ideolojik yaklaşımlar* (çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kumral, O. (2014). Philosophical change in education: a desired primary school model of primary school student teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 524-532.
- Okçabol, R. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim felsefesi*, (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş* (2.baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Yayla, A. (2010). *Eğitimin felsefî temelleri, Eğitim bilimine giriş* (Ed: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

İlkokul 4. Sınıf Kız Öğrencilerin Mühendislik Mesleğine Yönelik Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi

Yusuf Yurtbay
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Muhammet Özden
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Mühendis, teknisyen, bilim insanı ve sosyal bilimci gibi meslekler STEM mesleklerinin bir kısmını ifade etmektedir. Dünyada 2001 yılında elde edilen verilere bakıldığında 25 ve 64 yaş aralığında 7,2 milyon STEM çalışanının meslek dağılımında mühendislik ve mühendis teknisyeni oranı %32 ile ikinci sırada yer almaktadır (Landivar, 2013). Mühendislik STEM meslek grupları arasında ikinci önemli konuma sahip olmasına karşın sadece yedi mühendisin biri kadın mühendistir. Bununla birlikte mühendislik ve yaşam bilimleri alanında 2000 yılında kadınların oranı %36 iken, 2009 yılında bu oran %40'a ulaşmıştır. Eğitim seviyesindeki artışın kadınların STEM alanlarındaki istihdamında olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kadınlar, STEM alanlarında istihdam oranı konusunda hala erkeklerin oldukça gerisinde yer almaktadır (Beede vd., 2011). Kadın ve erkekler arasında yaşanan bu cinsiyet eşitsizliği sonucunda nitelikli kadınların değerlendirilememesi beraberinde birçok ülke servetinin %14'ünü kaybetmesine sebep olmaktadır (Bourgault vd., 2018). Cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi ve kızların özellikle fen ve teknoloji eğitimi alanında güçlendirilmesi kadınların ekonomik özgürlüklerini elde etmelerine ve toplumların, kabul görmüş kalkınma hedeflerine ulaşmasına olanak tanıyacaktır (Women, 2011).

İnsanlar genellikle bilim ve matematik alanlarını erkek bireylerle, beşerî ve sanat alanlarını ise kadın bireylerle ilişkilendirmektedir. Bu önyargıları reddeden bireyler arasında dahi örtülü önyargılar mevcuttur. Bu önyargılar, başkalarına karşı tutumu etkilediği gibi kadınların matematik ve fen bilimlerine olan ilgilerini de olumsuz etkileyebilir. Bu durum sadece ilişkilendirilme ile kalmayıp bilim insanı ya da mühendis kadınların “erkek mesleği” sahibi olması hakkında olumsuz görüşler oluşmakta ve beraberinde kadınların bu meslek gruplarında daha az yetki sahibi olmasına sebep olabilmektedir (Hill, Corbett, ve Rose, 2010). Gülhan ve Şahin (2018) mühendis ve bilim insanı algılarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin, mühendislik ve bilim insanına dair bilgilerinin az olduğunu ve mühendislik ile bilim insanını erkek olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Özellikle sınıf düzeyi arttıkça kız öğrencilerin kadın bilim insanı ve mühendis algılarının zayıfladığı tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında özellikle kız öğrencilerin mühendislik mesleğini nasıl algıladıklarını belirlemek ve bu süreçte algılarını etkileyen unsurları, başka bir ifadeyle öğrencilerin mühendise ve mühendisliğe yönelik tüm bilgilerini nasıl yapılandırdıklarını, bu süreçte etkili olan olumlu veya olumsuz etkenleri derinlemesine keşfetmenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 4. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin mühendislik mesleğine yönelik bilişsel yapıları nasıldır?” biçiminde ifade edilmiştir. Sözü edilen problem cümlesine yanıt vermek üzere aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.,

- İlkokul 4. sınıf kız öğrencilerinin mühendislik mesleğine yönelik ilgi ve tutumları ne düzeydedir?
- İlkokul 4. Sınıf kız öğrencilerinin ailesinde mühendis olma durumu değişkenine göre mühendislik mesleğine yönelik ilgi ve tutumlarında anlamlı farklılık var mıdır?
- İlkokul 4. Sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin çizimlerinde yer alan mühendis imaj özellikleri nedir?
- İlkokul 4. Sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin mühendislik mesleğine yönelik ilgi ve tutum düzeyleriyle çizimlerinde yer alan imajlar birbirini desteklemekte midir?

Yöntem

İlkokul 4. Sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin mühendislik mesleğine yönelik ilgi ve tutum düzeylerini ve mühendisliğe yönelik imaj özelliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma yöntemi desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini giderme imkânı sağlamaktadır. Nicel araştırmada katılımcıların görüşleri geri planda kalabildiği gibi araştırmacıların kişisel deneyim ve yorumları da araştırma dışında kalabilir. Araştırmanın nitel boyutu bu zayıflıkları telafi edebilir. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların yeterli sayıda olmaması ve araştırmacının yanlılığı genelleme ortaya koymayı zorlaştırabilir. Araştırmanın nicel boyutu bu zayıflıkları telafi edebilir. Dolayısıyla bir yaklaşımın güçlü yönleri diğer yaklaşımın zayıf yönlerini giderme imkânı sunabilir

(Creswell ve Plano-Clark, 2020). Desenin nicel aşamasında tarama deseni, nitel aşamasında ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşaması ilkokul 4. Sınıf öğrenim gören 420 kız öğrenci ile yürütülmüştür. Nicel veriler “İlkokul Öğrencilerinin Mühendisliğe Yönelik İlgisi ve Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler “Bir Mühendis Çiz Testi” kullanılarak ve öğrenci çizimlerine dayalı yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Nitel aşamada “Bir Mühendis Çiz Testi” kapsamında “iş yapmakta olan mühendis çiz” yönergesi kullanılarak 432 kız öğrenciden çizimler elde edilmiş ve 76 öğrenci ile çizimlere dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel veriler betimsel yönden analiz edilmiş ve bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin mühendisliğe yönelik ilgi ve tutumlarının yüksek olduğu ve ailesinde mühendis olma durumunun mühendisliğe yönelik ilgi ve tutumlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin mühendislik mesleğini süreç ve özellikleriyle değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mühendislik mesleğinin süreçlerini mühendislik aşamaları ve STEM disiplinlerinin entegrasyonu, mühendislik mesleğinin özelliklerini ise cinsiyet, yaş, duyu durumu, kıyafet, meslek araçları, çalışma ortamı, çalışma yöntemi özellikleriyle ve mühendislik disiplinleriyle ele aldıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, mühendislik eğitimi, mühendis imajı, mühendis çiz

Kaynakça

- Beede, D., Julian, T., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B., & Doms, M. (2011). Women in STEM: A gender gap to innovation: Executive summary. U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, 1-11. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523766.pdf>
- Bourgault, S., Thompson, L., Clement, R., & Casale, T. (2018). Reproductive health: the overlooked yet essential ingredient to women's economic empowerment. Washington: International Center for Research on Women. Retrieved from https://www.icrw.org/wpcontent/uploads/2018/08/ICRW_UAPQ3_PolicyBrief_v6_WebReady.pdf
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (4. Basım). (Çev. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2018). Niçin STEM eğitimi? Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin STEM alanlarındaki kariyer tercihlerinin incelenmesi. *Journal of STEAM Education*, 1(1), 1-23. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/steam/issue/37516/424347>
- Hill, C., Corbett, C., & Rose, A. (2010). Why so few? Women in science, technology, engineering and mathematics. Washington, DC: AAUW Empowering Women. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509653.pdf>
- Landivar, L. C. (2013). The relationship between science and engineering education and employment in STEM occupations. American Community Survey Reports, ACS, 23, 2-4. Retrieved from <https://www2.census.gov/library/publications/2013/acs/acs-23.pdf>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, (2017). Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM), Technical Report, UNESCO, Paris, France.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Belirtilmesi: Bir Durum Çalışması

Şirin Yılmaz

İstanbul Gedik Üniversitesi

Buse Kuru

İstanbul Aydın Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların ilk yılları, gelişimleri ve eğitimleri açısından oldukça önemli olan yaşamı tanıması ile başlayarak temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandıkları önemli bir süreçtir. Çocuklar bu süreç içerisinde davranış, düşünce, duyarlılık, duygu, gelişim süreçleri ile birbirinden farklı ve yeniliklere karşı açıktırlar. Aynı zamanda hayal dünyaları geniş, neden ve sonuçlar arasında bağlantılar kurabilen, soru soran ve sorularına cevap arayabilen bir durumdadırlar (Bıçakçı ve Gürsoy, 2010).

Çocuklara sunulan eğitim olanaklarını düşündüğümüzde eğitimin, çocukları kişisel olarak şekillendirdiği, fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerini de etkilediği, bu süreçleri en doğru şekilde geçirebilecekleri, yaşama karşı hazırlanabilecekleri olanaklar sunulmaya çalışılmıştır. Eğitim olanakları çocukların sorularına cevap bulabildikleri, merak uyandırabilen, araştırmacı bireyler olarak yetişmelerini sağlayan, birçok şeyi yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini hedefleyen, zihinsel süreçlerini uyandırabilmek adına bu olanakları fen etkinlikleri ile birleştirerek çocuklara kazandırabiliriz (Benzer, 2016).

Fen etkinliklerinin amacı; çocuklara doğa ile ilgili temel bilgileri ve olayları öğretebilmek onlara duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini kazandırmak, kendisini ve çevresini anlamasına yardımcı olmaktır (Çamlıbel Çakmak, 2012). Diğer bir amacı ise; çocukların öğrendikleri bilgileri kendi yaşamlarında nasıl ne şekilde kullanabileceklerine rehberlik edebilmektir. Fen etkinlikleri ile öğrenmiş oldukları bilgileri kullandıkları zaman çevresi ile uyum gösterdiği, çevreyi korumaları, benimsemeleri ve etkili oldukları bu etkinlikler sayesinde yaparak yaşayarak deneyimleyebiliriz (Bilaloğlu, 2014).

Fen etkinlikleri derinlemesine incelenmiş hem eğitim süreçlerinde hem de çocukların gelişimsel özelliklerinde oldukça fayda sağladığı gözlenmiştir. Buna rağmen incelenen çalışmalarda fen etkinliklerinde; öğretmen kaynaklı yetersizlikler, fiziki ve çevresel koşullardan kaynaklı yetersizlikler, öğrenci kaynaklı yetersizlikler ve programdan kaynaklı yetersizlikler olduğu saptanmıştır (Balbağ, Karaer, 2016). Öğretmenlerin fen etkinliklerinde yeterli bilgi ve becerilere yeterince hâkim olmaması, uygun ortamın sağlanamaması ile birlikte çocukların laboratuvar ortamından mahrum kalmaları, materyal boyutu, materyallerin eksik, yetersiz ve sınırlı kalması, etkinlik tasarlama, planlama, uygulama yöntemlerinde yetersizlikler, kavram öğretiminin tam anlamıyla gerçekleşmediği, etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin belli başlıklarda sınırlı kalması, çocukların istenmeyen davranışları gibi ilk göze çarpan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Küçük vd., 2013).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, fen etkinliklerinin çocuklar üzerindeki önemli etkilerine ve buna rağmen fen etkinliklerinin gerekli ilgiyi görmemesi ve buna bağlı olarak fen etkinliklerindeki ortaya çıkan yetersizlikler nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik görüşleri ortaya çıkarılmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, kısıtlı bir sistemin nasıl ilerlediği ve faaliyet gösterdiğiyle ilgili sistematik veri elde etmek amacıyla çoklu veri toplamadan faydalanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Gerçek hayatta neler olduğunu inceleyen, sistematik bir biçimde veri toplama işleminin yapıldığı, tek bir olay veya durumun detaylıca incelendiği yöntem durum çalışması denmektedir. Analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar gerçekleşen olayın neden o şekilde meydana geldiği ve gelecekteki araştırmalarda hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiğini ortaya çıkarır (Davey, 1991).

Çalışma Grubu: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Edirne ilinde özel ve resmi okullarda aktif olarak çalışan en az 2 yıllık tecrübesi olan, 16 tane okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması: Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Fen eğitimi ve okul öncesi eğitimi alanlarında uzman birer akademisyenin geri bildirimleri sonucunda sorular nihai

haline getirilmiştir. Veri toplama aracı kişisel bilgiler ve araştırmanın amacına yönelik sorular olarak iki başlık altında toplanmıştır.

Verilerin Toplanması: Veri toplama sürecinde her bir okul öncesi öğretmeni ile birebir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenler bilgilendirilmiş ve gönüllülük esası ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme kayıt altına alınmış ve yazılı doküman haline dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi: Araştırmanın nitel bir çalışma olması ve veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşturulması nedeniyle, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel ve içerik analizlerinden faydalanılmıştır. Katılımcıların, görüşlerinin sıklığını belirlemek amacı ile frekans (f) değerleri gösterilmiştir. Daha sonra toplanan veriler tek tek incelenerek, veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Ardından katılımcıların cevaplarına yer verilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik görüşlerinin belirtilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitimde öğretmenlerin tümü, fen etkinliklerinin gerekli ve önemli olduğunu aynı zamanda birtakım beceriler ve kazanımlar kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, fen etkinliklerine hazırlık için internet görsellerini, kitapları, dergileri ve yabancı platformları tercih etmektedirler. Fakat fen etkinliklerine hazırlık konusunda; araştırma-inceleme projeleri, TV kanalları, makaleler, oluşacak sonuçlar ve aksilikler, materyalleri önceden tanıtmak vb. konularda eksik kaldığı görülebilir. Fen etkinliklerini planlarken, uygularken ve bu sürece yönelik olarak materyal eksikliği, okul yerleşkesinin elverişsiz olması, ekonomik yeterliliklerin farklılaşması, yeterli zamanın olmaması, etkinliklerde beklenen sonucun oluşmaması, uygulama öncesinde etkinliğin yapılmaması, çocukların seviyesine ulaşamama, çocukların dikkatinin dağılması gibi olumsuz etmenlerin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmenleri, fen eğitimi, fen etkinlikleri, durum çalışması.

Kaynakça

- Aslan, O., Şenel Zor, T. & Tam Kavas Cicim, E., (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 87-102.
- Babaroğlu, A. & Okur Metwalley E., (2018). Erken çocukluk döneminde fen eğitimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 125-148.
- Balbağ, M. Z. & Karaer, G., (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Balbağ, M. Z. & Karaer, G., (2017). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28-46.
- Baxter, P. ve Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Benzer, E., (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalarda problem, hipotez ve model belirleme durumlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53(5), 335-344.
- Bıçakçı, Y. M. & Gürsoy, F. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(6), 307-316.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 40-51.
- Chmiliar, L. (2010). *Multiple-case designs. Encyclopedia of case study research*.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 364-371.
- Eric Davey, L. (2009). Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. practical assessment, research & evaluation. *İlköğretim Online (elektronik)*, 8(2), 1-3.
- Duran, M., (2019). Okul öncesi fen eğitiminin içeriğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Tarih Okulu Dergisi*, 12(39), 42-48.

- Küçük, M., Altun, E. & Paliç, G., (2013). Sınıf Öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örnekleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-70.
- Okur Akçay, N. (2016). Determining the views and adequacy of the preschool teachers related to science activities. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 821-829.
- Simsar, A. & Doğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi süreçleri üzerine görüşlerinin incelenmesi. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2),19-32.
- Yıldız, S. & Tükel, A., (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yer verme durumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 49-59.

Işığın Madde ile Etkileşimi Konusu ile İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti

Ayşegül Karapınar

Dokuz Eylül Üniversitesi

Ali Günay Balım

Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Bilginin, yapılanma sürecine bakıldığında; çok erken dönemlerde başladığı ve çoğunlukla bireylerin günlük yaşam durumları ile gerçekleştirmiş oldukları etkileşimler ve bunlara getirmiş oldukları yorumlar neticesinde şekillenmeye başladığı bilinmektedir (Wild vd., 2013). Bu bağlamda öğrenenlerin zihinlerinde, günlük yaşamdaki kavramlara karşılık gelen birtakım açıklamalar ve bilgiler olduğu söylenebilir. 1900'lü yılların başından itibaren araştırmacılar tarafından, bireylerin olaylar ve olgular hakkında bilimsel bilgiler ile tutarlı olmayan pek çok düşünce yapısına sahip oldukları belirlenmiştir (Caleon & Subramaniam, 2010). Bireylerin çok erken dönemlerinden beri zihinlerinde şekillenmiş, bilimsel doğrulara dayanmayan ve daha çok bireylerin sezgilerine dayalı olarak yapılandırılmış oldukları düşünceleri ile ilişkili olan bu kavramlar, alternatif kavramlar olarak bilinmektedir (Alwan, 2011). Kavram yanılgılarını ortadan kaldırmak için ilk önce öğrencilerde hangi konularda kavram yanılgıları olduğunu belirlemek gerekmektedir (Yılmaz & Bayrakçeken, 2017). Kavram yanılgılarını (alternatif kavramlarının) en aza indirerek bilimsel açıklamalara dayanan kavramlara ulaşma sürecinin, kavram yanılgılarının belirlenmesi ile başladığı ve doğru kavramsal anlamalara ulaşmaya doğru gittiği söylenebilir. Bu bağlamda ilk olarak öğrencilerin, kavram yanılgılarının ve kavramsal yapılanma sürecinde kavramsal anlamalarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalar incelendiğinde öğrencilerde yer alan alternatif kavramların; günlük deneyimlerden (Kaltakçı & Eryılmaz, 2010; Smith vd., 1994; Şahin vd., 2008; Widarti vd., 2016; Widiyatmoko & Chimizu, 2018), dil kullanımından (Osborne vd., 1983; Tyson vd., 1999; Erman, 2017; Widiyatmoko & Chimizu, 2018), öğretmenden (Kaltakçı & Eryılmaz, 2010; Satılmış, 2014; Erman 2017) ve kitaplardan (Kaltakçı & Eryılmaz, 2010; Widarti vd., 2016; Erman, 2017) kaynaklandığı ifade edilmektedir. Alternatif kavramların kaynağının tespit edilmesi bu kaynaklardan oluşabilecek yanılgıların önüne geçilmesini sağlayabilir. Kaynağı her ne olursa olsun fen eğitiminde temel amaçlardan bir tanesi öğrencilerin kavram yanılgılarından uzak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesidir. Bu bağlamda fen öğretiminde öğrencilerde var olan ya da olabilecek alternatif kavramların tespit edilmesi ve bu bağlamda öğretim gerçekleştirilirken özen gösterilmesi gerekmektedir. Alanyazında öğrencilerde var olan kavram yanılgıları bilindiğinde bu kavram yanılgılarını ortadan kaldırmaya yönelik etkinlikler geliştirilebilir, modeller, gösterimler ya da deneyler tasarlanabilir. Ayrıca geliştirilecek olan kavramsal anlama testlerinde ya da alternatif ölçme değerlendirme araçlarında alanyazında var olan kavram yanılgılarının toplu bir şekilde ortaya koyulması araştırmacılara da kolaylık sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmada Işığın Madde ile Etkileşimi konusunda öğrencilerin kavram yanılgılarının belirlenmesi, giderilmesi ya da kavramsal anlama testi geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar nitel araştırma yöntemi kullanılarak genel durumun incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu incelemede doküman incelemesi kullanılmaktadır. Doküman incelemesi, birtakım olay veya olgularla ilgili bilgilerin bulunduğu yazılı kaynakların analizidir (Batdı, 2019). Nitel araştırmalarda doküman incelemesi, diğer veri toplama yöntemleri ile kullanılabileceği gibi bu çalışmada olduğu gibi tek başına veri toplama yöntemi olarak da kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Dokümanlar, nitel araştırmalarda önemli bilgi kaynakları olduğundan kullanılması önerilmektedir. Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinaliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri toplama sürecinde; Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ve çeşitli akademik veri tabanlarında (Google Akademik, DergiPark, Web of Science) 'Fen Eğitimi', 'Science Education', 'Kavram Yanılgısı', 'Misconceptions', 'Işığın Madde İle Etkileşimi', 'Interaction of Light With Matter', 'Işık', 'Light', 'Aynalar', 'Mirrors' gibi anahtar kelimeleri ile 1990-2021 yılları arasında tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda Türkçe ya da İngilizce olarak yazılmış erişime izin verilen çalışmalardan 17 çalışma araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen 9 çalışma Türkçe, sekiz çalışma İngilizcedir. Çalışmalardan üç tanesi doktora tezi, bir tanesi yüksek lisans tezi, 13 tanesi makaledir. Araştırma kapsamındaki çalışmalar analizlerde tanımlayıcı olması için 'R1, R2, R3, R4,.....R17' şeklinde kodlanmıştır. Dahil edilme kriteri olarak çalışmalarda özellikle 7. Sınıf 'Işığın Madde İle Etkileşimi' ünitesi kapsamında yer alan konu ve kavramlar (ışık, güneş, ışığın soğurulması, renk, pigment, cisimlerin siyah, beyaz ve renkli görülmesi, ışığın yansımaları, aynalar, ışığın kırılması, mercekler vb.) ile ilgili

kavram yanlışlarını içermesine, kavram yanlışlarını tespit etme ya da giderme üzerine tasarlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırma yedi soru çerçevesinde şekillenmiştir:

1. Işığın Madde ile Etkileşimi konusunda kavram yanlışlarına yönelik çalışmalarının yıllara göre dağılımı ne şekildedir?
2. Işığın Madde ile Etkileşimi konusunda kavram yanlışlarına yönelik çalışmalarının kullanılan yayın diline göre dağılımı ne şekildedir?
3. Işığın Madde ile Etkileşimi konusunda kavram yanlışlarına yönelik çalışmalarının örnekleme göre dağılımı ne şekildedir?
4. Işığın Madde ile Etkileşimi konusunda kavram yanlışlarına yönelik çalışmalarının yayın türüne göre dağılımı ne şekildedir?
5. Işığın Madde ile Etkileşimi konusunda yapılan kavram yanlışlarına yönelik çalışmalarının içeriklerine göre dağılımları ne şekildedir?
6. Işığın Madde ile Etkileşimi konusunda yapılan kavram yanlışlarına yönelik çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımları ne şekildedir?
7. Işığın Madde ile Etkileşimi konusunda yapılan kavram yanlışlarına yönelik çalışmalarının bulgularına göre dağılımı ne şekildedir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Işığın Madde ile Etkileşimi konusu hakkında kavram yanlışlarının belirlenmesi amaçlı gerçekleştirilen doküman incelemesi çalışması ile ileride yapılacak olan araştırmalara yol göstermesi amaçlanmaktadır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda 1990-2021 arasında yapılan 17 çalışma incelenmiştir. Araştırmada incelemeye alınan çalışmalarda kavramsal anlamının değerlendirilmesinde kullanılan ölçüm araçlarında açık uçlu soruların yer aldığı, bazı ölçüm araçlarında sadece çoktan seçmeli sorular yer alıyor ise görüşmeler ile desteklendiği ya da çoktan seçmeli soruların ardından açık uçlu sorular ile öğrencilerde yer alan alternatif kavramların tespit edildiği görülmektedir. Hem ortaokul hem de lise düzeyinde yer alan öğrencilerin ışığın yayılımı, yansıması, kırılması, güneş ışığının özellikleri ve rengi, ışık ve pigment renkleri, cisimlerin renkli görülmesi, görme olayı, aynalarda ve merceklerde görüntü oluşumu ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri eğitimi, kavram yanlışlığı, ışığın madde ile etkileşimi

Kaynakça

- Alwan, A. A. (2011). Misconception of heat and temperature among physics students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 600-614.
- Caleon, I. S., & Subramaniam, R. (2010). Do students know what they know and what they don't know? Using a four-tier diagnostic test to assess the nature of students' alternative conceptions. *Research in Science Education*, 40(3), 313-337.
- Erman, E. (2017). Factors contributing to students' misconceptions in learning covalent bonds. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(4), 520-537. <https://doi.org/10.1002/tea.21375>
- Kaltakçı, D., & Eryılmaz, A. (2010). Sources of optics misconceptions. In G. Çakmakçı & M. F. Taşar (Eds.), *contemporary science education research: Learning and assessment* (pp.13-16). Pegem Akademi.
- Osborne, R. J., Bell, B. F., & Gilbert, J. K. (1983). Science teaching and children's views of the world. *European Journal of Science Education*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/0140528830050101>
- Satılmış, Y. (2014). Misconceptions about periodicity in secondary chemistry education: The case of Kazakhstan. *International Online Journal of Primary Education*, 3(2), 53-58.
- Smith III, J. P., Disessa, A. A., & Roschelle, J. (1994). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The journal of the learning sciences*, 3(2), 115-163. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0302_1
- Tyson, L., Treagust, D. F., & Bucat, R. B. (1999). The complexity of teaching and learning chemical equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 554-558. <https://doi.org/10.1021/ed076p554>

- Widarti, H. R., Permanasari, A., & Mulyani, S. (2016). Student misconception on redox titration (a challenge on the course implementation through cognitive dissonance based on the multiple representations). *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 5(1), 56-62.
- Widiyatmoko, A., & Shimizu, K. (2018). Literature review of factors contributing to students' misconceptions in light and optical instruments. *International Journal of Environmental and Science Education*, 13(10), 853-863.
- Widiyatmoko, A., & Shimizu, K. (2018). Literature review of factors contributing to students' misconceptions in light and optical instruments. *International Journal of Environmental and Science Education*, 13(10), 853-863.
- Wild, T. A., Hilson, M. P., & Hobson, S. M. (2013). The conceptual understanding of sound by students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(2), 107-116.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., & Bayrakçeken, S. (2017). Öğretmen adaylarının elektrokimya konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 881-906. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/33599/280090>

2017-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Fen Eğitimi Makalelerinin Eğilimi Üzerine Bir Literatür Taraması

Aycan Ergin Akgün
MEB

Özgecan Taştan Kırık
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Fen Eğitimi alanında yapılan çalışmaların eğilimi çağın ihtiyaçlarına göre kendini revize eden eğitim sistemleri sayesinde sürekli bir değişim içindedir. İhtiyaçlardan doğan bu değişim Fen Eğitimi Alanında yapılan araştırmaların eğilimini de dönemsel olarak etkilemektedir. Araştırmacılar da etki faktörleri yüksek olan dergilerde ulusal veya uluslararası yayınlanmış araştırmaları dönemsel olarak inceleyerek ve kendi araştırmalarından önce yapılmış benzer araştırmalarla karşılaştırmalar yaparak kendi ülkelerinde veya dünyada Fen Eğitiminde sürece yönelik eğilimleri sıklıkla ortaya koymaktadır. Örneğin Tsai ve Wenn (2005)'nin 1998-2002 yılları arasında yapılan araştırmaları incelediği çalışması ile Lee ve arkadaşları (2009)'nın 2003-2007 yılları arasında yapılan araştırmaları incelediği paralel çalışmasında 2000'li yılların başında araştırmaların kavram yanlışlıkları ve kavram değişim stratejilerine odaklandığı görülürken, 2000'li yılların ortalarında öğrenci öğrenme bağamlarına odaklandığı görülmüştür (akt. Kula Wassink & Sadi, 2016). Skamp (2020)'ın 1994-2018 yılları arasında yayınlanmış araştırmaların eğilimini incelediği çalışmasında en fazla makalenin 2018 yılında yayınlandığı, en çok nitel en az karma yöntemin tercih edildiği, ancak karma yöntemin gitgide artan bir eğilimi olduğu, çalışma yöntemi çeşidi olarak durum çalışmalarının fazla olduğu, veri toplarken en çok test ve ölçeklerin kullanıldığı, en çok biyoloji ve fizik alanında çalışmaların yapıldığı, en çok Avustralya Üniversiteleri'nin araştırma yaptığı, en çok ortaokul öğrencileri ile çalışma yapıldığı, en fazla çalışma yapılan konunun sorgulama olduğu görülmüştür. O'Toole ve arkadaşları (2018)'nin 2005-2014 arasındaki makalelerin genel eğilimini incelediği çalışmasında en çok yayın yapan derginin Journal of Research in Science Teaching olduğu, en çok araştırma makalelerinin yayınlandığı, en çok nitel yöntemin kullanıldığı, en çok ortaokul kademesinde çalışma yapıldığı, en çok Fizik alanında çalışma yapıldığı, en çok öğretim yöntemleri çalışması yapıldığı ve en çok çalışılan yöntemin yapılandırmacı yöntem olduğu, öğretmenlerle yapılan çalışmalarda en çok derse hazırlık konusunun çalışıldığı ve en çok çalışılan fen konusunun Bilimin Doğası olduğu görülmüştür. Lin ve arkadaşları (2014)'nin çalışmasına göre ise en çok yayınlanan makalelerin araştırma makalesi olduğu, en çok öğretmen eğitimi konusunda çalışma yapıldığı görülmüştür. Odden ve arkadaşları (2021)'nin da belirttiği gibi Fen Eğitimi alanının son 100 yılda çarpıcı bir şekilde değiştiği söylenebilir; örneğin Sosyo-Bilimsel ve Kültürel konuların 1980'li yıllarla beraber araştırılmaya başlandığı; Linn ve arkadaşları (2016)'nin belirttiği gibi kavramsal değişim konusunun araştırma konusu olarak güncelliğini koruduğu veya O'Toole ve arkadaşları (2018)'nin araştırmasında görüldüğü gibi 2014-2018 yılları arasında Çevre Eğitimi konusunda yapılan araştırmaların yıldan yıla bir artış sergilediği görülmektedir. Alan yazındaki Fen Eğitimi konularına ilişkin benzeri bir çok örnek zaman içerisinde çağın ihtiyaçlarının değişmesi ile beraber Eğitim'den beklenen hedef ve kazanımların da değişmesinin ve konuların sürekli bir güncelleme içinde olmasının gerekliliğinin bir göstergesidir ve alan yazın incelendiğinde genel anlamda 3. Sanayi devrimi ve günümüzü temsil eden 4. Sanayi devrimleri süreçlerinde Fen Eğitimi'nin toplumun nitelikli birey ihtiyacını da göz önünde bulundurarak en fazla 10 yıllık süreçte genel eğilimini değiştirdiği görülmektedir. Bu değişim de ülkelerin yaklaşımını ve Fen Eğitimi'nde hedef kazanımlarının yapısını değiştirmektedir. Çağın ihtiyaçları değiştikçe Fen Eğitimi'nin eğilimleri ve Fen Eğitimi'nde çalışılan konular da değişmektedir. Bu durum da Fen Eğitimi Alanında yapılan çalışmaların eğiliminin güncel olarak belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Eğilimlerin belirlenmesi ile hem geçmiş zamandaki eğilimlerle karşılaştırma yapılabilen hem de Fen Eğitimi'nde çağın ihtiyacı olan üzerine düşülmesi, düşünülmesi gereken konular dönemine göre belirginleşmektedir. Bu araştırma ile hem geçmişteki literatür taramaları ile günümüzün karşılaştırılması kolaylaşacak hem de son 5 yıldaki Fen Eğitimi'nin eğilimi belirlenip güncellenen Fen Konularına dair fikir olunmak hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırmacının yöntemi verilerin amaçla ilişkisinin kategoriler veya sınıflama yoluyla kurulduğu nitel bir yöntem olan literatür taramasıdır. Araştırmaya yönelik literatür taraması etki faktörleri yüksek olan IJSE, RISE, JRST ve SE dergilerinde 2017-2021 yılları arasında araştırma kapsamına dahil edilen 12 konuyu içeren yayınlanmış makalelerin konuya ilişkin anahtar kelimeleri yardımıyla amaçlı örnekleme yöntemi ile her bir derginin tek tek her konuda Scopus'ta taranıp bulunması ile elde edilmiş makaleler ile yapılmıştır. Taramanın yapılabilmesi için araştırma kapsamına dahil edilen her bir konu için anahtar kelimeler belirlenmiş ve bu kelimeleri kendi anahtar

kelimelerinde içeren makaleler yardımıyla örneklem belirlenmiştir. Bazı makalelerin araştırma kapsamına dahil edilen konulardan 1'den fazlasına yönelik anahtar kelime içerdiği görülmüştür. Bu makaleler içerdiği anahtar kelimelere göre her farklı konuda tekrar değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma belirtilen koşullara uyularak 2017-2021 yılları arasında IJSE, RISE, JRST ve SE dergilerinde yayınlanmış 662 makale ile tamamlanmıştır. Makaleler; "Araştırma tipi, Çalışılan konu, Araştırma yöntemi, Araştırma yöntemi çeşidi, Veri toplama yöntemi, Örneklem, Çalışmanın gerçekleştiği ülke" kategorilerine göre incelenmiştir. Araştırma tipi kategorisi makalenin araştırma makalesi, teorik, literatür taraması, kişisel görüş makalesi türlerinden hangisini temsil ettiğini, çalışılan konu kategorisi araştırma kapsamına alınan 12 konudan hangisi olduğunu, araştırma yöntemi kategorisi makalenin araştırmayı sürdürürken nicel, nitel veya karma araştırma yöntemlerinden hangisini kullandığını, araştırma yöntemi çeşidi makalenin durum, etnografik, deneysel, korelasyon, nedensel karşılaştırma gibi nitel veya nice yöntemlerden hangisini temsil ettiğini, veri toplama yöntemi kategorisi makalenin araştırmayı sürdürürken kullandığı veri toplama araç veya araçlarını, örneklem kategorisi makalenin araştırma kapsamına aldığı evreni temsil eden grup veya grupların hangi kademeyi temsil ettiğini, çalışmanın gerçekleştiği ülke kategorisi ise makalenin araştırmayı hangi ülkede sürdürdüğünü temsil etmektedir. Araştırma tipi kategorisinde amaca uygun incelenen tüm makalelerin araştırma makalesi olduğu görülmüştür. Araştırma yöntemi çeşidinde bazı çalışmaların 1'den fazla yöntem çeşidini kullandığı, veri toplama yöntemi olarak 1'den fazla veri toplama yöntemi kullandığı, örneklem olarak 1'den fazla örneklemle araştırma yaptığı ve araştırmayı 1'den fazla ülkede gerçekleştirdikleri görülmüş ve her biri değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin analizi ise kategorilerden kendi içlerinde ayrı ayrı elde edilen verilerin toplanması ve bu toplanmaların araştırma kapsamına dahil edilen makaleler içindeki yüzdelere hesaplanması ile yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Son 5 yılda en fazla sayıda makale yayınlayan derginin International Journal of Science Education olduğu görülürken iken en az sayıda makale yayınlayan derginin Science Education olduğu görülmüştür. Son 5 yılda yapılmış araştırmalara dair yayınlanmış makale sayısının 184 makale ile 2021 yılında en az yayının ise 107 makale ile 2018 yılında olduğu görülmüştür. 2017-2021 yılları arasında en çok çalışılan üç konunun sırasıyla "Sorgulamaya Dayalı Öğrenme", "Fen Eğitiminde Tutum ve Motivasyon", "Fen Eğitiminde Cinsiyet Sorunları" olduğu, en az çalışılan üç konunun da sırasıyla "Çevre Eğitimi", "STEM Eğitimi", "İşbirlikli Öğrenme" olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamına alınan makalelerin araştırma yöntemi olarak Nitel ve Nicel yöntemleri eşit sayıda, Karma yöntemi ise bu iki yöntemden az sayıda kullandığı görülmüştür. Araştırmalarda en fazla tercih edilen yöntemin Tarama yöntemi, en az tercih edilen yöntemlerin ise Delphi çalışması ve Veri Üçlemesi olduğu görülmüştür. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak en çok Anket'in, en az ise AISHE verileri, Uzman Görüşleri ve Zihin Haritaları'nın kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaların örneklem olarak en çok Lise grubu ile çalışma yapmayı tercih ettiği en az da Bilim Merkezi veya Müzesi ziyaretçilerini tercih ettikleri görülmüştür. En çok araştırmanın Amerika Birleşik Devletleri'nde yapıldığı, en az araştırmanın ise Nijerya, İtalya, Birleşik Arap Emirlikleri, Polonya, Kazakistan ve Bangladeş'te yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Scopus, literatür taraması, fen bilimlerinde alan araştırmaları

Kaynakça

- Kula Wassink, F., & Sadi, Ö. (2016). Science education trends in Turkey: A content analysis from 2005 to 2014 [Türkiye'de fen bilimleri eğitimi yönelimleri: 2005 ile 2014 yılları arası bir içerik analizi]. *Elementary Education Online*, 15(2), 594–614. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84964963545&doi=10.17051%2Fio.2016.05687&partnerID=40&md5=e80451a2d58f239e7173793e6b003150>
- Lin, T. C., Lin, T. J., & Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346–1372. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.864428>
- O'Toole, J. M., Freestone, M., McKoy, K. S., & Duckworth, B. (2018). Types, topics and trends: A ten-year review of research journals in science education. *Education Sciences*, 8(2), 8–73. <https://doi.org/10.3390/educsci8020073>
- Odden, T. O. B., Marin, A., & Rudolph, J. L. (2021). How has science education changed over the last 100 years? An analysis using natural language processing. *Science Education*, 105(4), 653–680. <https://doi.org/10.1002/sce.21623>
- Skamp, K. (2020). Research in Science Education (RISE): A Review (and Story) of Research in RISE Articles (1994–2018). *Research in Science Education*, June. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09934-w>

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Deneyimleri

Büşra Ceyhan

İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi

Problem Durumu

COVID-19 pandemisi Dünya genelinde Aralık 2019 itibariyle toplumsal yaşamı önemli ölçüde etkilemiştir. Asya ülkelerinden başlayan salgın kısa süre içinde tüm dünyayı etkisi altına alarak sağlık sistemi başta olmak üzere eğitim alanında da birçok aksaklığa neden olmuştur. Okullarda yüzyüze eğitime ara verilmesiyle birlikte pandemi koşullarında uzaktan eğitim planlaması yapılarak uzun bir süre eğitim faaliyetleri bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu sayede eğitim olanaklarından yoksun kalan öğrencilerin eğitime erişmesi sağlanarak akademik süreçlerinin olabildiğince eksiksiz ilerlemesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda teknoloji vasıtasıyla geniş öğrenci kitlelerine erişmeyi hedefleyen uzaktan eğitim süreci pandemi döneminde yoğun bir şekilde eğitim hayatındaki yerini almıştır. Öncesinde gerek televizyon kanalları gerekse çeşitli sistemler üzerinden hali hazırda uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülmekteydi. Ancak pandemi şartları tüm eğitim kademelerini bir anda etkileyerek kitlesel olarak bu uygulamaların kullanılmasını zorunlu hale getirdiği için bir takım sorunların yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Pandemi sürecinden önce ülkemizde FATİH projesiyle bilişim sistemlerinin eğitim faaliyetlerinde etkin olarak kullanılması hedeflenmiş, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oluşturulmuştur. Bu sayede öğrenci öğretmen etkileşimi artırılmaya çalışılarak bilgiye erişimi kolaylaştırmak hedeflenmiştir. Normal süreçte uygulamanın kullanımı zorunlu tutulmayıp, yüzyüze eğitimin kesintiye uğradığı durumlarda yaygınlaşmaya başlamıştır. Pandemi sürecinde EBA sistemi bir nevi okul işlevi görmüştür (Doğan ve Koçak, 2020). Ancak pandemi süreci bu uygulamanın kullanımını bir anda yoğun bir katılımı sağlamış olduğundan dolayı bir takım sorunların belirgin olarak yaşanmasına sebep olmuştur. Uzaktan eğitim süreci, özel uygulamalar beraberinde çeşitli sistemlerin kullanılması ve özel iletişim teknikleri bulunan planlı bir öğrenme ortamı olarak tanımlanabilmektedir (Haşiloğlu, Durak ve Arslan, 2020). Dolayısıyla uzaktan eğitimin sağlanacağı sistemlere hakim olmak kullanılacak teknolojik donanımları verimli bir şekilde kullanabilmek öğretmen ve öğrenciler açısından önemli birer süreç olarak karşımıza çıkmıştır. Ancak beklenmedik bir durum olarak karşımıza çıkan COVID-19 pandemisi nedeniyle uzun bir hazırlık yapılmadan sınırlı koşullar içinde gerçekleştirilen yoğun uzaktan eğitim faaliyetlerinde bu doğrultuda bir takım zorlukların yaşandığı da bilinen bir gerçektir. Bu süreçte öğretmenlerin edindikleri tecrübelerin beraberinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi gelecekteki problemlerin çözümü açısından önem taşımaktadır. Özellikle, yaşamsal olayları görseller ve deneyler yoluyla öğrencilerine aktarmaya çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin bu süreçteki görüşleri diğer branşlardan bu anlamda ayrılmakta ve sorunların titizlikle belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim Pınar ve Dönel-Akgül (2020)'nin ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada fen bilimleri dersinde deney yapamamalarının dersin öğrenimini olumsuz etkilerken aynı zamanda derslerin eğlenceli geçmediği ve sosyalleşmelerinin önüne geçtiği görüşlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı COVID-19 pandemisi yaşanırken gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin deneyimledikleri zorlukları ve yaşadıkları endişeleri belirlemektir.

Yöntem

Bu amaçla araştırmacı tarafından literatür taraması ve gözlemlenen güncel sorunların beraberinde 23 maddeden oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. Anket formu geliştirilirken öncelikle Türkçe ve anlam bakımından incelenmesi için bir akademisyene, soruların amaca hizmet etme durumunun incelenmesi amacıyla Ölçme ve Değerlendirme uzmanı bir akademisyene iletilerek anlamlı geri dönüşler elde edilmiştir. Bu doğrultuda alan uzmanlarının önerileri beraberinde bazı maddeler formdan çıkarılarak bazı maddelerde güncellemelere gidilmiştir. 23 maddelik anket formunda katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek ve varsa değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkları incelemek üzere 6 adet demografik soruya yer verilmiştir. Asıl uygulamaya geçmeden önce 10 fen bilimleri öğretmeni ile ön uygulama gerçekleştirilmiş olup, anlaşılmayan maddelerin olup olmadığı incelenmiş ve herhangi bir değişimin gerekli olmadığı tespit edilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Google form'da oluşturulan "Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirleme anketi" asıl uygulama yapılmak üzere mail ve whatsapp uygulaması üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Uygulama sonunda Google form uygulamasından elde edilen Excel dosyası indirilerek bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır. Araştırma ölçme aracının çevrimiçi ortamda Türkiye genelindeki 70 fen bilimleri öğretmenine uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, "olasılıklı olmayan örnekleme" nin bir türü olan "amaçlı örnekleme" yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, temel anlayış önceden

belirlenmiş olan bir takım ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak bilinmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2021, s.120). Bu doğrultuda ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişilerden oluşturulması anlamını taşımaktadır (Altunay, Oral, Yalçinkaya, 2014). Çalışma örnekleminde bu ölçüt ülkemizdeki ortaokullarda görev yapan ve uzaktan eğitim sürecinde aktif yer alan fen bilimleri öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Araştırmalarda uygun örneklemin seçilmesi; benzerlik, farklılık ve çeşitlilik gibi unsurların göz önünde bulundurulması ile araştırma konusu, sorusu ve problemi hakkında bütüncül bir resim elde etmenin amacına hizmet etmektedir (Seggie, Bayyurt, 2021, s.30). Verilerin analizinde anket maddeleri için SPSS paket programı kullanılarak tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistikler ile yüzde, frekans, ortalama değerleri belirlenerek, elde edilen genel bulgular ortaya koyulmak istenmiştir. Araştırmada, ikili grup barındıran branş, cinsiyet, çalışılan okul türü, kişisel bilgisayarın bulunup bulunmaması ve kişisel internetin bulunup bulunmaması durumlarını içeren ikili değişkenler için bağımsız gruplar t-testi; yaş ve hizmet yılı gibi üçten fazla grup barındıran değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere oranla öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmede daha fazla zorlandığı ($M\ddot{o}=2.71$, $Md=2.14$, $t(-2,250)$, $p<0.05$), bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde kavram yanılgısı ve yanlış öğrenme gerçekleşeceği endişesini daha fazla taşıdıkları belirlenmiştir ($M\ddot{o}=4.29$, $Md=3.98$, $t(-3,638)$, $p<0.05$). Ayrıca, kişisel bilgisayarı olmayan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmede zorlandıkları belirlenmiştir ($Mv=2.17$, $My=3.17$, $t(-2,368)$, $p<0.05$). Aynı zamanda kişisel bilgisayarı olan öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde yeterli teknolojik beceriye sahip olduğu anlaşılmaktadır ($Mv=3.97$, $My=4.83$, $t(-4,139)$, $p<0.05$). Elde edilen bulgulara göre hizmet yılı 1-10 yıl arasında ve mesleki deneyimi daha az olan öğretmenler, 21-30 yıl olanlara oranla uzaktan eğitim sürecinin fen öğretiminde daha zor olduğunu düşünmektedirler ($F(2-67)= 4.09$; $p<0.05$). Çalışma sonuçlarına dayanarak, pandemi gibi olağan üstü durumlarda yoğun şekilde karşımıza çıkan uzaktan eğitim süreçlerinde sanal sınıflarda yer alan öğrenci sayılarının düşürülmesi ve görev yapan öğretmen sayısının artırılması sağlanarak öğretmenlerin daha az sayıda öğrencinin öğrenme süreçlerini takip etmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra kişisel bilgisayarı ve interneti bulunmayan öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının giderilmesi yönünde etkin bir girişimde bulunulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu önerilere ek olarak öğrencilerin uzaktan eğitimde etkin bir şekilde yer alabilmesi için velilerle birlikte gerekli görülen konularda belirli aralıklarla kısa eğitimlere tabi tutulması da fayda sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri, fen bilimleri öğretmenleri, uzaktan eğitim, pandemi, öğretmen

Kaynakça

- Altunay, E., Oral, G. & Yalçinkaya, M. (2014). A qualitative research about mobbing implications in educational institutions. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80. Retrieved from: <https://doi.org/10.19126/suje.37750>
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124. Erişim adresi: http://www.ekosad.net/FileUpload/ep939088/File/42_soner_dogan.pdf
- Haşiloğlu, M. A. , Durak, S. & Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3) , 214-239 . Doi: 10.47714/uebt.811306
- Pınar, M. A., & Akgül, G. D. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. Doi: 10.26579/jocress.377
- Seggie, F. N. & Bayyurt, N. (2021). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Akıl Yürütme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Güncel Yönelimler

Ayşegül Karapınar

Dokuz Eylül Üniversitesi

Ali Günay Balım

Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Alan yazın taraması sonucunda akıl yürütme becerisi ile ifade edilen kavram ve beceri gruplarının; mantıksal düşünme becerisi, muhakeme becerileri, bilimsel düşünme becerisi, bilimsel düşünme yeteneği olarak da adlandırıldığı görülmektedir. Engelman vd. (2016) çalışmasında akıl yürütme becerisinin araştırmalarda üç temel grupta ele alındığını vurgulamaktadır. Akıl yürütme becerisinin ele alındığı bu gruplar; bilimsel keşiflerde bir süreç (Fischer vd., 2014; Lawson 1995), bilimsel argümanlara odaklanan kanıt temelli araştırmalar (İbrahim vd., 2016) ve bilimin doğasını anlama üzerine (Schiefer vd., 2017) gerçekleştirilen araştırmalardır. Çalışmanın temel konusunu oluşturan akıl yürütme becerileri; bilimin doğası anlayışı (Schiefer vd., 2017), argümantasyon becerileri ve bu kapsamda teori kanıt koordinasyonu (İbrahim vd., 2016), sorgulama becerileri (Gobert vd., 2015), düşünme becerileri (Thaiposri & Wannapiroon, 2015), problem çözme becerileri (Bunterm vd., 2012), bilimsel süreç becerileri (Woolley vd., 2018) ve daha bir çok beceri ile ilişkili olup bu becerilerin edinimini kolaylaştıran bir diğer beceri grubu olarak kabul görmektedir. Türkiye’de ve uluslararası boyutta akıl yürütme becerileri öğretim programları içerisinde doğrudan açık olarak ya da örtük olarak yer almaktadır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda akıl yürütme becerileri açık olarak doğrudan yer almasa da özel amaçları içerisinde bilimsel bilginin oluşturulması ve bu sürecin anlaşılması, sosyobilimsel konular aracılığıyla akıl yürütme (muhakeme) becerisi ve bilimsel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik vurgu (MEB, 2018) kapsamında örtük olarak varlığını göstermektedir. Yeni Nesil Bilim Standartları (NGSS) (2013) gibi eğitim reformları, öğrencilerin yalnızca fen içeriğini öğrenme ihtiyacını değil, aynı zamanda bilişsel olarak gelişmiş ve alana aktarılabilir bilimsel akıl yürütme becerileri edinme ihtiyacını vurgulamaktadır. Akıl yürütme becerilerinin amacı, ontolojik temelde mevcut durumu, nedensel temelde mevcut duruma sebep olan ve epistemolojik temelde ise bu sebebi nasıl bileceğimize yanıt vermektedir (National Research Council [NRC], 2012). Fen öğretiminin temel becerilerinden üst düzey düşünme becerilerine kadar birçok beceriyle ilişkili olan bir beceri grubunun tüm eğitim düzeylerinde kazanımının ve değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada, öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçüm araçlarının yıllar içerisindeki gelişimi ve güncel değerlendirme yönelimleri incelenecektir.

Yöntem

Araştırmada öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin belirlenmesinde alanyazında yer alan değerlendirme araçları ve değerlendirme araçlarında güncel yönelimlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla genel durum, nitel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmektedir.

Araştırmada akıl yürütme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan güncel yönelimleri belirlemede doküman incelemesi yaklaşımı tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, farklı yöntemlere destekleyici olarak kullanılmasının yanında araştırmanın merkezini oluşturan bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Karasar, 2013). Dokümanlar, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmeye bağlılığı ortadan kaldıran bilgiye ulaşmada büyük kolaylık sağlayan önemli kaynaklardır. Doküman analizinde; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere beş aşama yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırılmasına karar verilen olgu ya da olaylarla ilgili bilgilerin bulunduğu kaynakların analizi doküman incelemesidir (Batdı, 2019).

Veri toplama sürecinde; çeşitli akademik veri tabanlarında (Google Akademik, DergiPark, Web of Science) ‘akıl yürütme becerisi’, ‘scientific reasoning’ ve ‘reasoning’ gibi anahtar kelimeler ile tarama yapılmıştır. Tarama 1964-2021 yılları arasındaki çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Erişilen çalışmalar çeşitli kriterlere göre elenmiş olup 23 çalışma araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırma beş soru çerçevesinde şekillenmiştir:

1. Akıl yürütme becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalarının yıllara göre dağılımı ne şekildedir?
2. Akıl yürütme becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalarının örnekleme/uygulama grup düzeyine göre dağılımı ne şekildedir?
3. Akıl yürütme becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalarının değerlendirme türüne (kağıt/kalem, uygulama/gözlem) göre dağılımı ne şekildedir?
4. Akıl yürütme becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalarının soru stiline göre dağılımı ne şekildedir?

5. Akıl yürütme becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalarının alt boyutlara/becerilere göre dağılımı ne şekildedir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pek çok araştırmada önemi vurgulanan akıl yürütme becerilerinin geliştirilebilmesi için uygun desteklerin sağlanabilmesi amacıyla öncelikle akıl yürütme becerileri konusunda öğrencilerin mevcut durumlarının bilinmesi gerekmektedir. Söz edilen bağlamda alanyazında çeşitli değerlendirme araçları yer almaktadır. Bu araçlar, spesifik konu bağlamı ya da genel dağılımlı konu bağlamı olmalarının yanında bazıları ise konudan bağımsızdır. Araştırma bulgularında 2010 sonrasında gerçekleştirilen akıl yürütme becerisine yönelik çalışmaların daha küçük yaş grubunda yer alan öğrencilere yönelik olduğu dikkat çekmektedir. 2010 öncesindeki çalışmalarda ise lise ve üniversite düzeyine ağırlık verildiği görülmektedir. Bir diğer dikkat çeken nokta 2010 öncesinde geliştirilen testlerde çoktan seçmeli sorular ağırlıklı olmaktadır, 2010 sonrasında geliştirilen testlerde çoktan seçmeli, açık uçlu, performansa dayalı ve yazılı metin incelemesi olmak üzere çeşitli türde sorunun yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda akıl yürütme becerisinin boyutlarının standart bir yapıda kategorilere ayrıldığı her çalışmada farklı boyutların ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Akıl yürütme becerisi gibi bir süreci kapsayan beceri grubunu değerlendirmede açık uçlu ve performansa dayalı değerlendirmelere yönelimin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri eğitimi, akıl yürütme becerisi, ölçme değerlendirme araçları

Kaynakça

- Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz uygulamaları* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Bunterm, T., Wattanathorn, J., Vangpoomyai, P., & Muchimapura, S. (2012). Impact of open inquiry in science education on working memory, saliva cortisol and problem solving skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46 (2012), 5387-5391. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.444>
- Engelmann, K., Neuhaus, B. J., & Fischer, F. (2016). Fostering scientific reasoning in education metaanalytic evidence from intervention studies. *Educational research and evaluation*, 22(5-6), 333-349.
- Fischer, F., Kollar, I., Ufer, S., Sodian, B., Hussmann, H., Pekrun, R., ... & Eberle, J. (2014). Scientific reasoning and argumentation: Advancing an interdisciplinary research agenda in education. *Frontline Learning Research*, 2(3), 28-45.
- Gobert, J. D., Kim, Y. J., Sao Pedro, M. A., Kennedy, M., & Betts, C. G. (2015). Using educational data mining to assess students' skills at designing and conducting experiments within a complex systems microworld. *Thinking Skills and Creativity*, 18 (2015), 81-90. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.008>
- Ibrahim, B., Ding, L., Molloy, K. N., & Stammen, A. (2016). Scientific reasoning: Theory evidence coordination in physics-based and non-physics-based tasks. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 20(2), 93-105.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 25. Basım, Nobel.
- Lawson, A. E. (1995). *Science teaching and the development of thinking*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı: İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara.
- National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. H. Quinn, H. A. Schweingruber ve T. Keller (Eds.). Washington, DC: National Academies Press.
- NGSS. (2013). *Next generation science standards: Adoption and implementation*. Achieve, Inc. on behalf of the twenty-six states and partners that collaborated on the NGSS.
- Schiefer, J., Golle, J., Tibus, M., Trautwein, U., & Oschatz, K. (2017). Elementary school children's understanding of science: The implementation of an extracurricular science intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 447-463. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.09.011>
- Thaiposri, P., & Wannapiroon, P. (2015). Enhancing students' critical thinking skills through teaching and learning by inquiry-based learning activities using social network and cloud computing. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174 (2015), 2137-2144. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.013>

- Woolley, J. S., Deal, A. M., Green, J., Hattenbruck, F., Kurtz, S. A., Park, T. K. H., Pollock, S. V., Transtrum, M. B., & Jensen, J. L. (2018). Undergraduate students demonstrate common false scientific reasoning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 27(2018), 101-113.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Ortaokulda Uzaktan (Çevrim İçi) STÖ ve ESTFÖ Uygulama Örneği ve Uygulamada Yaşanan Güçlükler, Çözüm Önerileri

Özden Bilge Çalım

Hacettepe Üniversitesi

Zeki Bayram

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

COVID-19 küresel salgın dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler sınıf ortamında bir araya gelememiştir. Bundan kaynaklı olarak okuldaki sınıf ortamlarının uzaktan çevrim içi eğitim ortamına taşınması durumuyla karşılaşmıştır.

MEB, Türk Eğitim Sistemimizin temel amacını; “değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” (MEB, 2018, s.5) olarak tanımlamaktadır. MEB Fen Bilimleri Öğretim programları incelendiğinde, 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programında, 2013’te ve 2017’de olduğu gibi ‘araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme’ yaklaşımı olarak ifade edilen “soruşturma temelli öğretim (STÖ)” yaklaşımı temel alınmaktadır (MEB, 2013, 2017, 2018).

Soruşturma temelli yaklaşım, öğrencilere sorular sorulduğu, araştırmalar yaptırıldığı ve bilgilerin analiz edildikten sonra faydalı bilgilere dönüştürüldüğü fen öğretiminde temel alınan yaklaşımdır (Sarı ve Güven, 2013). Esnek Soruşturma Temelli Öğretim (ESTÖ) şu şekilde tanımlanabilir: Eğitimde hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değerler ve bilimsel muhakeme öğretiminin, “Esnek Soruşturma Süreci” kullanılarak, disiplinler arası bir bakış açısıyla yapıldığı bir öğretim yaklaşımıdır (Bayram, 2020). ESTÖ’de esneklik zaman, mekân ve malzeme durumuna şekillenebilir. ESTÖ’yle birlikte öğrenciler bilimsel soruşturma ile bilimsel bilgilerini geliştirirler. Bu süreç bilim yapma olarak da tanımlanır. ESTFÖ, Soruşturma temelli öğrenme yaklaşımını kapsayan bir modeldir. Esnek Soruşturma Temelli Fen Öğretimi (ESTFÖ) şu şekilde tanımlanabilir: Fen eğitimindeki bilgi, beceri, tutum, değerler ve bilimsel muhakeme öğretiminin, “Esnek Soruşturma Süreci” kullanılarak, disiplinler arası bir bakış açısıyla yapıldığı öğretim yaklaşımıdır (Bayram, 2020).

Öztürk ve Bayram (2020) yapmış oldukları araştırmalar sonucunda, soruşturma temelli öğretim yaklaşımının öğrenciler için etkili olmasına rağmen bu yaklaşımın sınıf içlerinde kolaylıkla uygulanamadığını ifade etmişlerdir. Küresel salgın; eğitimcileri, ebeveynleri ve öğrencileri eleştirel düşünmeye, problem çözmeye, yaratıcı olmaya, iletişim kurmaya, işbirliği yapmaya ve aktif olmaya zorlamaktadır (Anderson, 2020). Yapılan çalışmalarda öğretmenin merkezde olduğu süreçlerde öğrencilerin yeterince özgüven kazanamadığı ve dolayısıyla öz-yönelimli ve öz-yönetimli öğrenme becerileri geliştiremediği, ihtiyaç duyulduğunda öğrenme sorumluluklarını alamadıkları için zorlandıkları görülmüştür.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde uzaktan çevrim içi eğitimde fen öğretiminin nasıl yapıldığının detaylı bir şekilde incelendiği çalışmalara ulaşılamamıştır. Yukarıdaki çalışmaları dikkate alarak, bu alanda yeterince çalışma olduğunu veya olmadığını belirterek, şu sorulara cevap aranmıştır:

Araştırma sorusu:

- 1- Uzaktan STFÖ nasıl uygulandı?
- 2- Ortaokulda Uzaktan (çevrim içi) STÖ ve ESTFÖ uygulamasında (öğretmenin) yaşanan güçlükler nelerdir?
- 3- ESTFÖ ile uzaktan eğitim önerileri nelerdir?
- 4- Öğrencilerin uzaktan çevrim içi STÖ ve ESTFÖ uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada alan yazında yer alan “inquiry based learning” adı altındaki çalışmalar “soruşturma temelli öğretim” olarak kullanılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırmanın deseni olarak, eylem araştırması kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, aynı anda uygulamacıdır.

Bu çalışmanın örneklemini, bir ortaokuldaki 7. Sınıf öğrencileri üzerine uzaktan çevrim içi eğitimde Fen Bilimleri dersinde ESTFÖ uygulamaları yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma öğretmen adayının eğitim sırasındaki uygulamasını ele almaktadır.

Öğrenciler için alandaki uzmanlarla görüşülerek üç tane Çevrim içi ESTFÖ etkinliği tasarlanmıştır. Tasarlanmış bu çevrim içi ESTFÖ etkinlikleri, araştırmacı tarafından çevrim içi olarak uygulanmıştır. Etkinlik tasarısı küresel salgın ve uzaktan çevrim içi eğitim koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Fen Bilimleri dersi öğretim programında Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesine ilişkin kazanımlarla aşamalılık çerçevesinde etkinlikler hazırlanmıştır. Uygulamalarla ilgili olarak etkinliğin tasarlanması ve etkinliğin uygulanması sonrası sürekli görüş alışverişinde bulunulmuş, pedagojik hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Saha notları. Veri toplama aracı olarak saha notları alınmıştır. Saha notları uzaktan çevrim içi yapılan her dersin hemen sonrasında alınmıştır. Saha notlarında ders sürecinin ilerleme durumu ve öğrencilerle ilgili detaylı notlar alınmıştır. Alınan saha notlarına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Saha notları genelde STÖ yaklaşımına, özelde ise ESTFÖ çerçevesinde incelenmiştir. Saha notlarının analizi, betimsel analiz ile yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme. Veri toplama aracı olarak etkinliklere katılan öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Görüşme uzaktan çevrim içi etkinliklerden sekiz ay sonra gerçekleştirilmiştir. Toplam 4 tane öğrenci ile tek grup halinde yaklaşık 45 dakika süren bir tane yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmede özellikle uygulanan etkinlikler üzerinde konuşulmak suretiyle uzaktan çevrim içi esnek soruşturma temelli fen etkinliklerinin uygulanması sırasında yaşadıkları güçlükleri ve kolaylıkları somut örnekler vererek açıklamaları istenmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler yazılı olarak kayda geçirilmiş ve içerik analizi (kodlar ve kategoriler oluşturuldu) yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada uzaktan çevrim içi derslerden soruşturma temelli fen öğretiminin nasıl yapıldığı, ESTFÖ'ye göre hazırlanan ve uygulanan uzaktan çevrim içi etkinliklerin uygulamasında yaşanan güçlüklerin ve kolaylıkların ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu bağlamda yapılan tasarımlar ve uygulamalarla, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin uzaktan çevrim içi eğitim esnasında Esnek Soruşturma Temelli Fen Öğretimi'nin bilgi öğretimi, beceri öğretimi ve bilimsel soruşturmanın doğasının öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin uzaktan çevrim içi ESTFÖ uygulamalarını diğer fen bilimleri derslerinden farklı gördükleri ve bilim insanı gibi hissettikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: soruşturma temelli fen öğretimi (inquiry-based science learning), esnek soruşturma temelli fen öğretimi (flexible inquiry-based science learning), çevrim içi eğitim (online learning), uzaktan eğitim (distance education)

Kaynakça

- Anderson, J. (2020). Brave new world the coronavirus pandemic is reshaping education. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>, web adresinden 20 Nisan 2020'de edinilmiştir.
- Bayram, Z. (2020). *Esnek soruşturma temelli öğretim (ESTÖ) tasarım ve uygulamalar*. Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, F. E., ve Bayram, Z. (2020). Esnek soruşturma temelli fen öğretimi (ESTFÖ): elektrik modülüne ilişkin etkinlik tasarımı ve uygulamaları. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 10(1), 45-60.
- Sarı, U. ve Bakır Güven, G. (2013). Etkileşimli tahta destekli sorgulamaya dayalı fizik öğretiminin başarı ve motivasyona etkisi ve öğretmen adaylarının öğretime yönelik görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 110-143.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. MEB.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. MEB.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. MEB.

Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Ağaç Kavramı Algılarına Etkisi

Esra Saraç Yıldırım

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Etkileşimli kitap okuma yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma etkinliği olarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) yetişkin ve çocuk arasında etkin bir iletişimi temel almaktadır. Bu uygulama yöntemi yetişkin tarafından çocuklara öykü okunmaya başlamadan önce çocukların katılımcı olmalarını sağlaması ve bu katılımın öykü okuma sırasında ve sonrasında devam etmesini teşvik etmesi bakımından geleneksel uygulamalardan farklılaşmaktadır. EKO uygulamaları okuma öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleşen süreçler ile bir bütündür (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016). EKO sürecinde öğrencilerin okuma sürecine aktif katılmalarını sağlayan bazı tekniklerden faydalanılmaktadır. Bu teknikler tamamlama, hatırlatma, açık uçlu sorular, sorma ve ilişkilendirme. Bu teknikler ve bunlara ek çeşitli etkinlikler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında ilgili yerlerde yetişkin tarafından uygulanmaktadır (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Etkileşimli kitap okuma programının üç temel prensibi bulunmaktadır. Bu prensipler; çocuğu kitap okuma sürecinde dahil etmek, çocuğu geri bildirim sağlamak ve yetişkinlerin kitap okuma tarzını çocukların dil becerilerine uyarlamasıdır.

İlgili literatürde etkileşimli okumanın farklı sınıf düzeylerinde uygulanabildiği, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanan tekniklerle öğrencilerin dil, okuma, bilişsel beceriler ya da motivasyon üzerinde etkili olduğu görülmüştür (İlhan, 2019; Yurtbakan ve Aydoğdu-İskenderoğlu (2020); Uğur ve Tavşanlı, 2022; Cingi, 2022).

Çevre kavramı; çok kapsamlı, disiplinler arası bir kavramdır. Genel olarak çevre; doğal ve yapay çevre olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmektedir. Bunlardan doğal çevre; doğal olaylara bağlı olarak oluşan henüz insanın müdahale edemediği veya değiştiremediği tüm doğal varlıklar olarak tanımlanabilir (Dağlar, taşlar, ovalar, ağaçlar, nehirler, ormanlar, denizler vb). Yapay çevre; insanlığın var oluşundan beri gelişen bir süreçte, büyük ölçüde doğal çevreden de yararlanarak yarattığı tüm değer ve varlıklardır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000). Görüldüğü gibi çevre eğitiminde öğrencilerin anlamlandırmasını ve bu anlama uygun tutum ve davranışlar sergilemesini beklediğimiz pek çok kavram vardır. Bu nedenle öğrencilerin doğa, çevre, orman, ağaç, çevre sorunları gibi kavramları nasıl algıladıklarının ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çevre bozulmasının yeryüzünde yaşamı tehdit edecek düzeye ulaştığı içinde bulunduğumuz dönemde, çevreye karşı duyarlı ve bilinçli insan kaynaklarının yetiştirilmesini sağlayacak çevre eğitimi uygulamaları kritik bir önem kazanmış durumdadır (Özdemir, 2010). Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı Etkileşimli Kitap Okuma yönteminin ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin ağaç kavramı algılarına etkisini incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada zayıf deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla aynı ölçme araçları kullanılarak test edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin seçiminde, amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Amaçlı örneklemede amaç; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları seçmek ve böylece genellemeler yapmak yerine derinlemesine bir anlayış edinmektir (Patton, 2014). Amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği örnekleme tekniği olup, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 22 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma "Bir Ağaç ol" isimli çocuk kitabının Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemine uygun olarak etkinliklerin hazırlanması ve öğrencilere uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli Kitap Okuma yöntemine uygun olarak; tamamlama, hatırlatma, açık uçlu sorular sorma ve ilişkilendirme ve bunlara ek öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler ile bir Etkileşimli Kitap Okuma planı hazırlanmıştır. Araştırma süreci dört hafta sürmüştür. Veriler, öğrenciler tarafından yapılan resimler ve resimlere ek olarak öğrencilerin yazılı olarak açık uçlu üç soruya

verdikleri cevaplar ile elde edilmiştir. Resimler ve açık uçlu sorular EKO öncesi ve sonrası öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda EKO uygulaması öncesi ve sonrası öğrencilerin ağaç kavramına ilişkin çizdikleri resimler ve resimlere paralel sorulan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar arasında farklı öğeler ve ifadeler olduğu görülmüştür. Örneğin; öğrenciler EKO öncesi resimlerinde sadece yeşil renkli ve tek tip ağaçlar çizerken uygulama sonrası çizdikleri ağaçlar renk ve şekil olarak farklılık göstermiştir. EKO sonrası elde edilen verilerde, öğrencilerin uygulama öncesi resimlerinde yer almayan ağaç kökleri, ağaçların dallar, ağaçların kökleriyle birbiri ile iletişimi gibi öğeler de ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ağaçlarla birlikte çizdikleri doğal ortam ve bu doğal ortamdaki canlı varlıklar da EKO'dan sonra bazı farklılıklar göstermiştir. Bu bulguya paralel olarak, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardaki ifadelerinde de EKO uygulaması öncesi ve sonrasında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, ilköğretim öğrencileri, ağaç kavramı, çevre eğitimi

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora tezi).
- Ergül, C. , Sarıca, A. D. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02) , 193-206.
- İlhan, E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 27 (27), 125-138 .
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Uğur, S. & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *TEBD*, 20(2), 655-678.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from lowincome families. *Developmental psychology*, 30(5), 679.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Bitkilerin Büyümesi Konusuna Yönelik Sahip Oldukları Kavramlara Etkisi

Esra Saraç Yıldırım
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Bala Çapar
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Okuduğunu anlama becerisi öğrenciler için akademik, sosyal ve günlük yaşam becerileri kazanmada oldukça önemli olan ilkökul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin başında gelmektedir (Akyol, 2011). Yıldız (2013) ilkökul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada okuduğunu anlamamanın öğrencilerin genel akademik başarılarını etkilediğini ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama başarısı yüksek olan öğrencilerin Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde de daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek stratejilerden bir tanesi de etkileşimli kitap okuma yöntemidir. Bu yöntemi geleneksel okumadan ayıran bazı yönler bulunmaktadır. Örneğin etkileşimli okuma, okuma sürecinden önce ciddi bir hazırlık yapmayı ve okuma sürecine ilişkin planlamalar gerçekleştirmeyi gerektirir. Bunun yanı sıra geleneksel okumadan farklı olarak öğrencilerin süreçte aktif olması önemsenir. Okunacak metnin kapak resmi ve metnin başlığı ile ilgili olarak öğrencilerle konuşmaktan başlayan süreç bir sonuç çıkarmaya kadar etkileşimli olarak sürdürülmektedir. Bu süreçteki öğrenciyi kitapla ve kitaba bağlı unsurlarla ilgili konuşurma, tahminde bulunma, özetleme ve yorumlama gibi eylemler öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektedir (Uğur ve Tavşanlı, 2022).

Etkileşimli kitap okuma yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma etkinliği olarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) yetişkin ve çocuk arasında etkin bir iletişimi temel almaktadır. Bu uygulama yöntemi yetişkin tarafından çocuklara öykü okunmaya başlamadan önce çocukların katılımcı olmalarını sağlaması ve bu katılımın öykü okuma sırasında ve sonrasında devam etmesini teşvik etmesi bakımından geleneksel uygulamalardan farklılaşmaktadır. EKO uygulamaları okuma öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleşen süreçler ile bir bütündür (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). EKO sürecinde öğrencilerin okuma sürecine aktif katılmalarını sağlayan bazı tekniklerden faydalanılmaktadır. Bu teknikler tamamlama, hatırlatma, açık uçlu sorular, sorma ve ilişkilendirmedir. Bu teknikler ve bunlara ek çeşitli etkinlikler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında ilgili yerlerde yetişkin tarafından uygulanmaktadır (Whitehurst ve diğerleri, 1994).

İlgili literatürde etkileşimli okumanın farklı sınıf düzeylerinde uygulanabildiği, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanan tekniklerle öğrencilerin dil, okuma, bilişsel beceriler ya da motivasyon üzerinde etkili olduğu görülmüştür (İlhan, 2019; Yurtbakan ve Aydoğdu-İskenderoğlu (2020); Uğur ve Tavşanlı, 2022; Cingi, 2022).

Bu araştırmanın amacı Etkileşimli Kitap Okuma yönteminin ilkökul 1. Sınıf öğrencilerinin bitkilerin büyümesi konusuna yönelik bilgilerine etkisini incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada zayıf deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla aynı ölçme araçları kullanılarak test edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin seçiminde, amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Amaçlı örneklemede amaç; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları seçmek ve böylece genellemeler yapmak yerine derinlemesine bir anlayış edinmektir (Patton, 2014). Amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği örnekleme tekniği olup, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 27 ilkökul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma "Hindiba Tohumunun Büyük Hayalı" isimli çocuk kitabının Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemine uygun olarak etkinliklerin hazırlanması ve öğrencilere uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli Kitap Okuma yöntemine uygun olarak; tamamlama, hatırlatma, açık uçlu sorular sorma ve ilişkilendirme ve bunlara ek

öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler ile bir Etkileşimli Kitap Okuma planı hazırlanmıştır. Araştırma süreci dört hafta sürmüştür. Veriler öğrenciler tarafından yapılan resimler ve öğrencilerin bitkilerin büyüme evrelerine ilişkin olay-oluş şemasını doldurmaları ile elde edilmiştir. Veri toplama araçları EKO öncesi ve sonrası öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda EKO uygulaması öncesi ve sonrası öğrencilerin bitkilerin büyüme evrelerine ilişkin olay-oluş şemasından elde edilen verilerde farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin hepsi bir bitkinin büyüme evrelerini doğru bir şekilde sıralayabilmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin yaptıkları resimlerdeki öğelerde EKO öncesi ve sonrasında bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin EKO öncesinde resimlerinde daha çok bulut, su, güneş gibi öğelere yer verirken; EKO sonrasında; tohum, sevgi, kök, insan gibi farklı öğelere de yer verdikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğrencilerin bitkilerin büyümesine ilişkin sahip oldukları kavramların sayılarının arttığı ve çeşitlendiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, ilkökul öğrencileri, çevre eğitimi

Kaynakça

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cingi, M. A. (2022). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi (Doktora tezi).
- Ergül, C. , Sarıca, A. D. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 193-206.
- İlhan, E. (2019). Etkileşimli kitap okuma programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Uğur, S. & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *TEBD*, 20(2), 655-678.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from lowincome families. *Developmental psychology*, 30(5), 679.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Yer Bilimi Konularına İlişkin Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi

Oktay Aslan

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dilek Özbek

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda ülkemizde veya farklı ülkelerde yaşanan depremler, volkanlar ve sel baskınları gibi doğa olayları nedeniyle yer bilimine olan ilgi artmaktadır (Boudreaux, 2009; Önen Öztürk ve Ağlarıcı Özdemir, 2022). Bunun yanında alternatif enerji kaynaklarına duyulan ihtiyaç ve yer altı kaynaklarını temin etme yöntemleri gibi konular hakkında gerçekleşen tartışmalar göstermektedir ki öğrencilerin bu tür çağdaş küresel zorluklar hakkında bilgi sahibi olup bilinçli birer birey olarak yetişmeleri için Yer bilimi konularını anlamaları gerekmektedir (Guffey ve Slater, 2020; Wild vd., 2013).

Ülkemizde 2018 yılında YÖK tarafından güncellenen öğretmenlik lisans programlarına göre Yer Bilimleri dersi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın IV. yarıyılında Alan Eğitimi dersi olarak yer almaktadır. Bu ders kapsamında yerküre ile ilgili genel bilgiler, yer yuvarının şekli ve hareketleri, yer kabuğunu oluşturan maddeler, mineraller, kayaçlar, toprak oluşumu, tektonik hareketler, faylar, volkanizma, depremler, jeolojik zamanlar; hava olayları, iklim, rüzgârlar ve mevsimlerin oluşumu vb. konular yer almaktadır (YÖK, 2018). Görüldüğü gibi yer bilimi; coğrafya, jeofizik, paleontoloji, botanik gibi birçok farklı disiplinle iç içe olan ve disiplinler arası araştırmalar yürüten bir alandır. (Alım ve Doğanay, 2019; Orion ve Ault, 2013).

Yer bilimleri üzerinde yaşadığımız dünyayla ilgili olması nedeniyle yer bilimlerini anlamak, birçok farklı ölçekte karmaşık sistemler ve bu sistemlerin birbirleriyle ve insanlarla nasıl etkileşimde bulunduğu hakkında bilgi edinmeyi gerektirir (Önen Öztürk ve Ağlarıcı Özdemir, 2022). Bununla birlikte yer bilimlerindeki pek çok süreç ve kavram soyuttur veya öğrencilerin kavraması zor olan mekânsal ve zamansal ölçekler söz konusudur (Ebert vd., 2022). Bu nedenlerle yer bilimi kavramlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde her düzeyden öğrencinin yer bilimine ilişkin temel kavramlar hakkında bilgi eksiklikleri bulunduğu, aynı zamanda bu olgulara ilişkin kendi yanlış açıklamalarını geliştirmiş olabileceklerini de görülmektedir (Boudreaux, 2009; Guffey ve Slater, 2020; King, 2010; Sibley, 2005). (AAAS, 2012; Francek, 2013; King, 2010). Kavram yanılgıları, yeni bilginin daha önce sahip olunan kavramlara dayalı olarak inşa edilmesiyle oluşur ve bunlar düzeltilmediği sürece bu hatalı fikirlerin yetişkinliğe kadar devam etmesi muhtemeldir (Demirkaya ve Karacan, 2016; Francek, 2013). Bu kavram yanılgılarının düzeltilmesi için öncelikle öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin King (2010) İngiltere ve Galler'de fen kitaplarında yer alan yer bilim kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarını incelemiş ve bu kitaplarda 500'den fazla kavram yanılgısı örneği tespit etmiştir. En fazla kavram yanılgısının bulunduğu alanların kayaç döngüleri, depremler, Dünya'nın yapısı ve levha tektoniği olduğunu ortaya koymuştur. Francek (2013) ise hakemli dergileri ve güvenilir web kaynaklarını inceleyerek yer bilimlerine ilişkin 500'ün üzerinde kavram yanılgısı tanımlamıştır. Bu çalışmaya göre levha tektoniği, en çok kavram yanılgısının bulunduğu alan olmakla birlikte bunu aşınma/erozyon ve tarihsel jeoloji alanları izlemektedir. Literatürde yer bilimi konusunda yapılmış olan diğer çalışmalarda da benzer şekilde levha tektoniği (Clark vd., 2011; Libarkin, 2005; Sibley, 2005), Dünya'nın iç yapısı (Ebert vd., 2022; Libarkin & Anderson, 2005; Orion ve Ault, 2013), jeolojik zamanlar (Libarkin, 2005; Orion ve Ault, 2013; Wild vd., 2013) gibi alanlarda kavram yanılgılarının bulunduğu belirtilmektedir. Ulusal literatüre bakıldığında ise astronomi (Bektaşlı, 2013; Emrahoğlu ve Öztürk, 2009; Kalkan vd., 2007), Dünya ve evren (Bolat ve Değirmenci, 2020; Özdemir, 2019; Uğurlu, 2005), Dünya'nın hareketleri ve sonuçları (Birgin ve Özcan, 2022; Şahin vd., 2022; Türk vd., 2012) gibi konularda farklı disiplinlerde ayrı ayrı çalışmaların yürütüldüğü ancak genel olarak yer bilimleri konusunda fen bilimleri öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının araştırıldığı kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kavram yanılgılarının giderilebilmesine yönelik çözüm önerileri getirilebilmesi için öncelikle bu kavram yanılgılarının saptanması gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının yer bilimi konularına ilişkin sahip oldukları kavram yanılgılarının belirlenmesidir.

Yöntem

Durum çalışması, nasıl ve neden sorularına dayanan, araştırmacının müdahale edemediği bir olgu ya da olayı detaylı bir şekilde araştırmasına imkân veren yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da fen bilimleri öğretmen adaylarının yer bilimi konularına ilişkin kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlandığı için özel durum yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri 2021 – 2022 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 3. Sınıfında öğrenim görmekte olan 79 öğretmen adayından elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının yer bilimleri konularına yönelik kavram yanlışlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir form hazırlanmıştır. Öğrencilerin kendi düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak tanıyan açık uçlu sorular kavram yanlışlarının belirlenmesinde kullanılan teknikler arasında yer almaktadır (Demirci ve Efe, 2007; Schmidt, 1997). Yer bilimleri konularına yönelik kavram yanlışlarının belirlenmesinde kullanılan form, YÖK’ün Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan Yer Bilimi dersinin içeriğine göre oluşturulmuştur. Programa göre dersin içeriğinde yer alan anahtar kavramlar ve konu başlıkları Dünya’nın şekli ve boyutları, Dünya’nın hareketleri ve sonuçları, Dünya’nın oluşum süreci ve jeolojik zamanlar, İç ve dış kuvvetler, yer kabuğunu oluşturan maddeler, kayaçlar ve toprak oluşumu olarak belirlenmiş ve bu çerçevede 14 maddeden oluşan açık uçlu form hazırlanmış olup öğretmen adaylarına bu formu doldurmaları için bir ders saati süre tanınmıştır.

Çalışma sonunda elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizinde elde edilen veriler derinlemesine analiz edilerek önceden belirgin olmayan tema ve farklı boyutlar ortaya çıkarılır. Bu süreç birbirleriyle benzerlik gösteren verilerin ortak kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesine dayalıdır. İçerik analizi sürecinde öncelikle veriler kodlanır ve bu kodlar belirli temalar altında toplanır. Ardından bu veriler okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi sürecinde öğretmen adaylarından elde edilen veriler incelenerek öncelikle kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve oluşan kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlamalarda farklılık gösteren bölümler araştırmacılar tarafından incelenerek fikir birliğine varılmıştır. Kodlamalar tamamlandıktan sonra ortaya çıkan kavram yanlışları belirlenmiş ve bu kavram yanlışları belirli temalar altında toplanarak çalışmanın bulgularında tablolar halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yer bilimine ilişkin konular hakkında bilgi eksiklikleri ve kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla Dünya’nın şekli, Dünya’nın hareketleri ve sonuçları, Dünya’nın oluşum süreci konularında kavram yanlışlarının bulunduğu, iç ve dış kuvvetler, kayaçlar ve toprağın yapısı ve oluşumu hakkında da bilgi eksikliklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu kavram yanlışlarının ve bilgi eksikliklerinin yer bilimlerindeki pek çok sürecin ve kavramın soyut olmasının, öğrencilerin kavraması zor olan mekânsal ve zamansal ölçekleri bilmesini gerektirmesinin ve dersin teorik olarak sahip olduğu içeriğin öğrencileri daha çok ezbere yönlendirmesinin öğrenme sürecine olumsuz katkıda bulunmasına bağlı olabileceği ifade edilmektedir (Ebert vd., 2022; Önen Öztürk ve Ağlarıcı Özdemir, 2022). Bu kavram yanlışlarının giderilmesi için yer bilimi eğitiminin okul dışı öğrenme ortamlarıyla zenginleştirilebileceği, modelleme yoluyla öğretim yapılabileceği ve simülasyonlarla sürecin desteklenebileceği belirtilmiştir (Boudreaux, 2009; Ebert vd., 2022; Önen Öztürk ve Ağlarıcı Özdemir, 2022).

Anahtar Kelimeler: yer bilimi, kavram yanlışları, fen bilimleri öğretmen adayları

Kaynakça

- AAAS. (2012). *A long-term AAAS initiative to advance literacy in Science, mathematics, and technology*. Retrieved from <http://www.project2061.org/>
- Almberg, L. (2011). Pop Rocks! Engaging first-year geology students by deconstructing and correcting scientific misconceptions in popular culture. A Practice Report. *Student Success*, 2(2), 69.
- Birgin, A., & Özcan, H. (2022). 8. sınıf öğrencilerinin mevsimlerin oluşumu ile ilgili bilgilerini ölçmeye yönelik bir başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 305-326.
- Bolat, A., & Değirmenci, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin zihin haritalarının belirlenmesi: “Dünya ve Evren” öğrenme alanı. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 84-105.
- Clark, S. K., Libarkin, J. C., Kortz, K. M., & Jordan, S. C. (2011). Alternative conceptions of plate tectonics held by nonscience undergraduates. *Journal of geoscience education*, 59(4), 251-262.
- Ebert, J. R., Dolphin G., & Bischoff, P. (2022). An undergraduate research experience in earth science education that benefits pre-service teachers and in-service earth science teachers, *Journal of Geoscience Education*, DOI: 10.1080/10899995.2022.2126203.
- Guffey, S. K., & Slater, T. F. (2020). Geology misconceptions targeted by an overlapping consensus of US national standards and frameworks. *International Journal of Science Education*, 42(3), 469-492.

- King, C. J. H. (2010). An analysis of misconceptions in science textbooks: Earth science in England and Wales. *International Journal of Science Education*, 32(5), 565-601.
- Libarkin, J. C. (2005). Conceptions, cognition, and change: Student thinking about the Earth. *Journal of Geoscience Education*, 53(4), 342.
- Libarkin, J. C., & Anderson, S. W. (2005). Assessment of learning in entry-level geoscience courses: Results from the Geoscience Concept Inventory. *Journal of Geoscience Education*, 53(4), 394-401.
- Orion, N., & Ault, C. R. (2013). Learning earth sciences. In *Handbook of research on science education* (pp. 653-687). Routledge.
- Özdemir, E. B. (2019). Animasyon destekli fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay kavramları hakkındaki kavram yanılgılarının giderilmesine ve astronomiye yönelik tutuma etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 46-58.
- Sibley, D. F. (2005). Visual abilities and misconceptions about plate tectonics. *Journal of Geoscience Education*, 53(4), 471-477.
- Wild, T. A., Hilson, M. P., & Farrand, K. M. (2013). Conceptual understanding of geological concepts by students with visual impairments. *Journal of Geoscience Education*, 61(2), 222-230.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. (Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı). YÖK: Ankara.
- Schmidt, H.J. (1997) Students' Misconceptions-looking for a pattern. *Science Education*. 81,123-135.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Determining the How Science Teachers Perceive Their Science Curricula

Rıdvan Elmas

Afyon Kocatepe University

Sedef Canbazoğlu Bilici

Gazi University

Merve Adıgüzel Ulutaş

Gazi University

Saniye Yalçın

Bilkent University

Problem

The curricula are essential in shaping science instruction in classrooms worldwide. Well-prepared curricula contribute to the creation of effective teaching environments by increasing the quality of science education. The focus of governments is science education for its advancement at the economic level. The content and implementation of the science curriculum are gaining importance daily in meeting the needs of the developing and changing world. One of the probable reasons for the success of Korea and Singapore in international exams was their inquiry-based science curricula (Lee, Kim & Yoon, 2015).

Many studies focus on the weakness of the different curricula (Cheung & Ng 2000). The content load is always the one factor frequently reported as a barrier to a successful science curriculum (Schmidt, Raizen, Britton, Bianchi, & Wolfe, 2002, p. 180). The less is More Principle is always viral, but it is not easy to relinquish some content when creating or reforming the curriculum (Elmas Rusek, Lindell, Nieminen, Kasapoğlu & Bilek, 2020). One of the problems sometimes for updated and innovative science curricula is not having a well-planned dissemination phase. Besides, teachers do not get enough economic training, investment, and adaptation time to properly implement this brand-new curriculum (Elmas, Ozturk, Irmak & Coben, 2014).

Teachers play a crucial role in implementing curricula in the classroom (Melville, 2010). Teachers' opinions about the science curriculum can be determined by their classroom instruction. How much they are royally following the curriculum depends on their understanding of its paradigms (Handal & Herrington, 2003). These reveal the importance of the teacher's views, comments, and experiences regarding the curriculum. This study aimed to determine the opinions of science teachers descriptively about the curriculum they are implementing in their own countries. Hopefully, this study will determine whether teachers in various countries who use different science curricula developed by many experts see similar problems in different curricula.

780

Method

This is a descriptive study of how science teachers from various countries perceive their current curriculum. The sample of this study consists of 190 science teachers working actively in schools worldwide during the 2021-2022 academic year spring semester. The distribution of science teachers is 29 from Anglo-Saxon Africa, 70 from Francophone Africa, 37 from the Asia Pacific, 16 from the Middle East, 29 from Europe, and 9 from the United States. The curricula used by the science teachers participating in the research are their National, The International Baccalaureate (IB) and Cambridge curricula. An online survey system was used in the data collection process. A questionnaire prepared by the researchers was used to collect the data. The opinions of three educational science faculty and two science educators were taken for the validity of the survey questions. Based on expert opinions, a revised questionnaire consisting of two parts was created. The first part is aimed to determine the demographic information (gender, experience, educational background). In the second part, questions were prepared following the purpose of the research. Teachers were asked five questions about the dimensions of their curriculum. The data were analyzed descriptively with content analysis (Willis, Sullivan-Bolyai, Knafl & Cohen, 2016).

Expected Results/Outcomes

Most science teachers think that the science curricula they are implementing are moderately sufficient in terms of the role of the teacher, assessment and evaluation, standards, and teaching approach. However, teachers think science curricula generally do not support students' roles and 21st-century skills.

Regarding the skills supported by the science curricula, most teachers consider them sufficient for problem-solving and reasoning skills. The less emphasized thinking skills in the science curricula are analytical and critical thinking.

Teachers reported that they primarily use multiple choice, open-ended, and fill-in-the-blank questions for assessing students' academic levels. Teachers rarely use rubrics, portfolios, and concept maps as mostly advised by their curriculum.

Regarding the materials used in classroom instruction, the teachers mostly use whiteboards, notebooks, and textbooks. They use fewer audio-visual materials, smart boards, experiments, and laboratories, although they are strongly advised to use them in their curriculum. The professional development and experience of the teacher, school and/or laboratory conditions may be among the reasons for this situation. They knew very little about the different philosophies of science curricula. It was thought that the teachers could not adequately examine the curriculum in terms of educational philosophy since their knowledge of the philosophy of education was low.

Keywords: Science curriculum, teacher perception, curriculum problems

References

- Cheung, D., & Ng, P. H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357-375.
- Elmas, R., Öztürk, N., Irmak, M., & Cobern, W. W. (2014). An investigation of teacher response to national science curriculum reforms in turkey. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 6(1), 2-33.
- Elmas, R., Rusek, M., Lindell, A., Nieminen, P., Kasapoğlu, K., & Bilek, M. (2020). The intellectual demands of the intended chemistry curriculum in Czechia, Finland, and Turkey: a comparative analysis based on the revised Bloom's taxonomy. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(3), 839-851.
- Handal, B. & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.
- Lee, Y. J., Kim, M., & Yoon, H. G. (2015). The intellectual demands of the intended primary science curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2193-2213.
- Melville, W. (2010). Curriculum reform and a science department: A Bourdieuan analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 971-991.
- Schmidt, W. H., Raizen, S. A., Britton, E. D., Bianchi, L. J., & Wolfe, R. G. (2002). *Many visions, many aims: A cross-national investigation of curricular intentions in school science*. New York: Kluwer Academic.
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., & Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204.

Öğretmen Adaylarının Girişimciliğe Yönelik Semantik Algılarının Belirlenmesi

Kadriye Bayram

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimde ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte toplumun ihtiyaçları değişmekte, bu değişimin etkileri eğitime de yansımaktadır. Nitekim günümüzde öğrencilerin ve eğitimcilerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler farklılaşmakta, daha yaratıcı, yenilikçi ve girişimci bireylerin yetiştirilmesi gereği doğmaktadır. 21. yy. becerileri arasında bulunan girişimcilik, üretilen bilgi ve teknolojinin, fikirlerin eyleme geçirilerek ekonomik, sosyal ve kültürel değer oluşturulmasını ifade etmektedir (Eurydice, 2016; Fayolle & Klandt, 2006). Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı (GİSEP, 2015) ile 11. Kalkınma Planı (2019) çerçevesinde girişimcilik kültürü ve kapasitesinin geliştirilmesi için problem çözme ve algılama yeteneği gelişmiş, girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi, üretilen bilginin değere dönüştürülmesinde girişimci üniversite modeline geçişin yaşanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda ülkemizde ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim programlarına girişimcilik teması yerleştirilmiştir. Aynı zamanda Eğitim Fakülteleri öğretim programına Ekonomi ve Girişimcilik dersi eklenerek hayat boyu öğrenme için girişimcilik eğitimlerinin yaygınlaştırılması teşvik edilmiştir. Ulusal ve uluslararası boyutta girişimciliğe verilen önemin giderek arttığı gözönüne alındığında multidisipliner, kompleks ve soyut bir kavram olarak girişimciliğin doğru anlaşılması son derece önemlidir. Girişimciliğe yönelik fikirlerin gelişmesinde bireylerin girişimciliğe yükledikleri duyuşsal anlamlar rol almaktadır. Buradan hareketle girişimcilik hakkındaki bilgilerin ve girişimcilik kavramına yüklenen anlamsal farklılıkların ortaya çıkarılması ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin girişimcilik alanındaki kavramsal şemalarının yapılandırılmasında öğretmenlerin ve farklı branşlardaki öğretmen adaylarının girişimciliğe ait sahip oldukları algılar önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının girişimciliğe yönelik farkındalıklarını, algılarını, görüşlerini ve metaforik algılarını inceleyen birçok araştırmaya (Atalay & Anagün, 2017; Deveci, 2017, 2018; Deveci & Önder, 2019; Karakuş, 2019) rastlanmıştır. Eğitim bilimleri alanında yükseköğretimde girişimciliğe yönelik geliştirilen ölçme değerlendirme araçları incelendiğinde ise girişimciliğe ilişkin algıların belirlenmesi amacıyla yeni ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca gerçekleştirilen çalışmalar arasında, öğretmen adaylarının katılımı ile girişimciliğe yönelik semantik algı tespitine yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada temel olarak, öğretmen adaylarının girişimciliğe yönelik anlamsal algılarını tespit etmede kullanılabilecek bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında, farklı branşlarda ve sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının girişimciliğe yükledikleri semantik anlamlar bakımından girişimcilikle ilgili olumlu ve olumsuz algılarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının girişimciliğe yükledikleri duyuşsal semantik değerlerin hangi yönde eğilim gösterdiğinin ve “bölüm, cinsiyet, girişimcilik eğitimi alma durumu” değişkenlerine göre girişimciliğe yönelik semantik algıların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırma, Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının seçiminde farklı branşlarda ve farklı sınıf düzeylerinde kayıtlı olma, girişimcilikle ilgili farklı hazırbulunuşluğa sahip olma kriterleri ile ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasları dikkate alınmıştır. Araştırma nicel araştırma modeline ait tarama deseninde yapılandırılmış olup, iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut ölçek hazırlama aşamasını, ikinci boyut ölçeğe ait betimsel değerlendirmeleri kapsamaktadır. Tarama deseni ile gerçekleşmiş veya gerçekleşmekte olan bir olay/durum, bulunduğu koşullar içerisinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının girişimcilik üzerine semantik (anlamsal) algıları tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının girişimcilik üzerine algıları, anlamsal farklılıklarına göre girişimcilik kavramını derecelendiren semantik farklılık ölçeğiyle tespit edilmiştir.

Alanyazında ilk olarak Osgood vd. tarafından geliştirilmiş olan semantik farklılık ölçeği (Russell & Hollander, 1975; Tavşancıl, 2010), araştırmacı tarafından girişimcilik kavramına uygun sıfatlarla 5 dereceli puan aralığında tasarlanmıştır. Girişimcilik semantik farklılık ölçeğinin hazırlanmasında konuyla ilgili alanyazın ve öğretmen adaylarının girişimciliğe ilişkin ifade ettikleri kavramlardan yararlanılmış, konunun genel boyutlarını yansıtan sıfatlar tercih edilmiştir. Hazırlanan 32 sıfat çifti, girişimcilik eğitimi alanında uzman görüşleri dikkate alınarak

düzenlenmiştir. Sıfat çifti listesinin beş katı kadar sayıda katılımcılara ulaşılarak ölçek uygulaması tamamlanmıştır. Literatürde gözlenen değişken sayısının beş ve on katı olması yönünde farklı örneklem büyüklükleri kriterleri ile karşılanmasıyla birlikte esasen önemli olan, sonucun güvenilir bir şekilde kestirilmesini sağlayacak doğru örnekleme ulaşılmasıdır (Büyüköztürk, 2002; Erkuş, 2016; Gül & Sözbilir, 2015; Tavşancıl, 2010).

Ölçeğin uygulama sürecinde katılımcılardan, girişimcilik kavramına uygunluğu bakımından karşılıklı kutuplarda yer alan zıt sıfatlardan birini seçmeleri istenmiştir. Olumlu ifadeyi yansıtan sıfatlar “daima, genellikle, kısmen, genellikle ve daima” şeklinde 5’ten 1’e doğru puanlanırken, olumsuz sıfatlar tam tersi puanlama ile değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin analizinde açımlayıcı faktör analizi kullanılacaktır. Buna göre ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi, eigen değeri ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır. Akabinde öğretmen adaylarının girişimcilik algılarının hangi yönde eğilim gösterdiklerinin belirlenmesine yönelik olarak her sıfat çifti için betimsel istatistik değerleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) hesaplanacaktır. Bu analizlere ek olarak öğretmen adaylarının girişimciliğe yükledikleri semantik anlamların “cinsiyet, girişimcilik eğitime katılım durumu, kayıtlı olunan sosyal ve fen bölümleri” değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği, parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlarda bağımsız gruplar için t-testi, parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda ise Mann Whitney U-testi kullanılarak incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında hazırlanan Girişimcilik Semantik Farklılık Ölçeğinin tek boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı niteliğinde alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının girişimciliğe yönelik semantik algılarının hazırbulunuşluk düzeylerine göre genel olarak olumlu yönde eğilim göstereceği tahmin edilmektedir. Fakat öğretmen adaylarının girişimciliğe yönelik semantik algılarının, demografik değişkenler olarak belirlenen bölüm, cinsiyet ve girişimcilik eğitime katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği üzerine öngöründe bulunulamamaktadır. Çoğu öğretmen adayının girişimciliğe yönelik profesyonel bir eğitim ya da ders almadığı gözönünde bulundurulduğunda, girişimcilik alanını ve girişimcilik faaliyetlerini anlamlandırmada zorlanabilecekleri düşünülebilir. Bu kapsamda YÖK tarafından lisans programlarına 2018 yılında genel kültür seçmeli dersi olarak eklenen Ekonomi ve Girişimcilik dersinin, Eğitim Fakülteleri’nde sürdürülebilir ve uygulamalı bir şekilde yürütülmesi önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, girişimcilik eğitimi, girişimcilik semantik algısı, öğretmen adayları, girişimcilik semantik farklılık ölçeği.

Kaynakça

- Atalay, N., & Anagün, Ş. S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 298-313.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-83.
- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin farkındalıkları, tecrübeleri ve mevcut çabaları: Girişimcilik kavramı örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-20.
- Deveci, İ., & Önder, İ. (19-22 Haziran 2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik kavramına ilişkin metaforik algıları: Deneyimin rolü. (Tam Metin Bildiri). *ERPA International Congresses on Education*, Sakarya.
- Deveci, İ. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve uygulama boyutu açısından girişimcilik kavramı hakkındaki algıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 264-288.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi.
- Eurydice. (2016). Entrepreneurship education at school in europe. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Fayolle, A., & Klandt, H. (2006). Issues and newness in the field of entrepreneurship education: new lenses for new practical and academic questions. *International Entrepreneurship Education: Issues and Newness*, 1-17.
- GİSEP (2015). *Türkiye girişimcilik stratejisi ve eylem planı (2015-2018)*, 1-74.

- Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102.
- Karakuş, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel girişimcilik algıları ile eleştirel düşünme standartları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Russel, J. & Hollander, S. (1975). A Biology Attitude Scale. *The American Biology Teacher*, 37(5), 270-273.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji Başkanlığı (2019). *11. kalkınma planı (2019-2023)*. Ankara.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Eğitime Yönelik STEM Özyeterliklerinin İncelenmesi: Kütahya Örneği

Hicran Özkul

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Muhammet Özden

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumlar arası rekabet her dönem ve her çağda var olmuştur fakat günümüzdeki bilimsel ve teknolojik gelişmeler bu rekabette en önde yer almak için bireylerin niteliksel açıdan yeterli olmalarını gerektirmektedir (Akgündüz ve diğ., 2015a). Günümüzde niteliksel anlamda güçlü bireylerden konulara analitik, eleştirel ve hesaplamalı düşünerek yaklaşımları, bir problem durumu ile karşılaştıklarında başarılı çözümler üretmeleri, yeni ve farklı tasarımları gruplar ile işbirliği ve uyum halinde teknolojiyi de işe katarak takım çalışması ile oluşturabilmeleri kısaca yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda bahsedilen bu becerilerin öğrencilere bilgiyi salt olarak vermekle gerçekleştirilemeyeceği belirtilerek fen eğitimi programlarında da güncellenmeye gidilmiştir. Fen bilimleri dersinin günlük yaşamla bağlantı kurularak disiplinlerin ilişkilerinin bilinmesi ile daha kapsamlı bir şekilde öğrenileceği belirtilmektedir (National Academy of Engineering and National Research Council [NAE ve NRC], 2009; Yager, 1992). Çağımızda bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinin eğitim alanının en güncel reformlardan kabul edilen STEM eğitimi ile gerçekleştirileceği sıklıkla vurgulanmaktadır (Çorlu, 2014; Karahan, 2017). Çünkü STEM eğitimi temel anlamda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin uygulamalı olarak bütünleştirilmesine ve sonuçta somut bir ürün ortaya çıkarmaya dayanan pedagojik bir eğitim yaklaşımıdır (Bybee, 2013; Kuenzi, Matthews ve Mangan, 2006). STEM eğitiminin ülkemiz açısından da gerekliliği, önemi ve sağlayacağı faydalar pek çok raporda ifade edilmiştir (Akgündüz, Ertepinar, Ger, Kaplan Sayı ve Türk, 2015b; Altunel, 2018; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). İlgili raporlarda STEM eğitiminin önemi ve gerekliliği bahsedilirken bu alanlara yönelik özyeterlik becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. Özyeterlik; kişinin bir işi başarabilmesi için var olması gereken özelliklerin kendinde olduğuna dair inancını kapsamaktadır (Bandura, 1997). Özyeterliği yüksek olan bireylerin başarı odaklı olup motivasyonları yüksek bireyler olduğu bilinmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2011). Alan yazın incelendiğinde eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ve etkili bir öğretim için öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının büyük öneme sahip olduğunun rapor edildiği görülmüştür (Kazempour, 2009; Knoblauch & Woolfolk-Hoy, 2008). Öğretmen adaylarının fen derslerinde STEM'e yönelik özyeterliklerinin ileride STEM uygulamalarını derslerinde kullanmalarını pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının fen eğitiminde STEM'e yönelik özyeterliklerinin saptanması gelecekte uygulayacakları STEM etkinliklerini de olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Özdemir, Yaman ve Vural, 2018). Bu sebeple bu araştırmanın alan yazına ışık tutacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitiminde STEM özyeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre fen eğitime yönelik STEM özyeterlikleri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre fen eğitime yönelik STEM özyeterlikleri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin öğrenim durumlarına göre fen eğitime yönelik STEM özyeterlikleri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının babalarının öğrenim durumlarına göre fen eğitime yönelik STEM özyeterlikleri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf ortalamalarına göre fen eğitime yönelik STEM özyeterlikleri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel bilgiye ulaşma araçlarına göre fen eğitime yönelik STEM özyeterlikleri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama deseni ile yürütülecektir (Karasar, 2016). Tarama desenin tercih edilmesinin ilk nedeni birden fazla değişken arasındaki değişimin olup olmadığını ya da değişimin seviyesini belirlemeyi sağlamasıdır. İkinci nedeni ise çok sayıda katılımcıya ulaşmayı sağlayarak hepsinin görüşlerini

betimlemesidir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 Akademik Yılı Güz Dönemi Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin oluşturması planlanmaktadır.

Veriler sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitiminde STEM özyeterliklerini tespit etmek amacıyla Gelen, Akçay, Tiryaki ve Benek (2019) tarafından geliştirilen Fen eğitiminde STEM özyeterlik ölçeği ile toplanacaktır. Ölçek üç bölümden oluşmakta olup ilk bölümde ölçeği doldurması istenen sınıf öğretmeni adaylarına araştırma konusu ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. İkinci bölümde ise sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgilerini (cinsiyetleri, bulundukları sınıf seviyeleri, anne ve babalarının öğrenim durumları, sınıf ortalamaları ve bilimsel bilgiye ulaşma araçları) belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. En son bölüm bölümde ise on iki (12) maddelik beşli likert tipindeki (Kesinlikle katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Kararsızım(3), Katılıyorum(4) ve Kesinlikle katılıyorum(5) sorular mevcuttur. Ölçek fen bilimlerinde özyeterlik inancı ve fen bilimleri öğretimi sonucu beklentileri olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Öleekten alınabilecek puanlar 12 ile 60 arasında değişmektedir. Alınabilecek puanların 12 ile 28 arasındaki puan aralığı düşük seviye, 29 ile 45 arasındaki puan aralığı orta seviye, 46 ile 60 arasındaki puan aralığı ise yüksek seviye fen eğitiminde STEM özyeterliğine sahip olma olarak kabul edilmiştir. Öleğin genelinin cronbach alpha değeri .808; fen bilimlerinde özyeterlik inancı alt faktörünün değeri .847, fen bilimleri öğretimi sonucu beklentileri alt faktörünün değeri .793'tür. Araştırma kapsamında veriler toplandıktan sonra öleğin genelinin ve alt faktörlerin cronbach alpha değerleri belirlenecektir. Verilerin gönüllülük esasıyla toplanması ve IBM SPSS 21.0 programı ile analiz edilmesi planlanmaktadır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilerek kullanılacak testler ile analizler gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitiminde özyeterlik inançlarının orta ya da yüksek düzeyde çıkması beklenilmektedir. Bu şekilde düşünülmesinin ilk nedeni alan yazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen STEM özyeterlik araştırmalarının orta ya da üst düzeyde çıktığı görülmüş olmasıdır. İkinci nedeni ise öğretmen yetiştirme programında fen eğitimi derslerine STEM derslerinin entegre edilmesi ve öğretmen adaylarının STEM'e aşina olmalarından kaynaklanmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre fen eğitimine yönelik STEM özyeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık çıkacağı düşünülmemektedir. Çünkü yine yapılan araştırmalarda cinsiyet yönünde farklılıklara ulaşılamadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre fen eğitimine yönelik STEM özyeterlikleri açısından dördüncü sınıfların lehine bir sonuç çıkacağı düşünülmektedir. Bunun sebebi de dördüncü sınıfların daha fazla STEM ile ilgili ders almalarından kaynaklanmasıdır. Yine bilimsel araçları sıklıkla kullanan ya da sınıf ortalamaları yüksek olan adayların fen eğitiminde STEM özyeterliklerinin yüksek çıkması beklenmektedir. Bu düşüncenin sebebi de bilimle içiçe olan ve ders notları yüksek olması adayların STEM özyeterliklerini pozitif yönde geliştireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, sınıf öğretmeni adayı, STEM özyeterlik

Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S., (2015a). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.
- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Ger, A. M., Kaplan Sayı, A. & Türk, Z. (2015b). *STEM eğitimi çalıştay raporu: Türkiye STEM eğitimi üzerine kapsamlı bir değerlendirme*. İstanbul Aydın Üniversitesi: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve riskler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1-7.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA press.
- Çorlu, M. S. (2014). STEM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.
- Gelen, B., Akçay, B., Tiryaki, A., & Benek, İ. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FeTeMM)'e Yönelik Özyeterlik Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 88-107. doi: 10.17244/eku.395204
- İnanc, Y. B., & Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Karahan, E. (2017). STEM eğitimi. İçinde Ö. Taşkın (Ed.). *Fen eğitiminde güncel konular*. (s. 318-333). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kazempour, M. (2009). Impact of inquiry-based professional development on core conceptions and teaching practices: A case study. *Science Educator*, 18(2), 56–68.
- Knoblauch, D., & Woolfolk-Hoy, A. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166–179. doi: 10.1016/j.tate.2007.05.005
- Kuenzi, J., Matthews, C., & Mangan, B. (2006). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) Education issues and legislative options. Congressional Research Report. Washington, DC: Congressional Research Service.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM eğitim raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK).
- National Academy of Engineering and National Research Council. (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from <https://doi.org/10.17226/12635>
- Özdemir, A., Yaman, C., & Vural, R. A. (2018). STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 93-104.
- Yager, R. (1992). Viewpoint: What we did not learn from the 60s about science curriculum reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 905–910.

8th Grade Students' Misconceptions about Atmosphere and Change of Climate

Basriye Öngel

MEB

Saadet Deniz Korkmaz

Eskişehir Osmangazi University

Problem

The events that students encounter and experience the most throughout their lives take place in the atmosphere. However, since some of the concepts they acquired in the course and in their interactions with their environment are misused, it causes conceptual confusion and misconceptions in the minds of the students. Vosniadou (2013, 21) argues that students' conceptual confusion and misconceptions are due to students' misinterpretation of scientific concepts despite the science they are exposed to at school. Slater (2018) argues that in order to eliminate existing misconceptions, teachers should first identify the misconceptions.

From the point of view of science, education, which was renewed in 2018-2019, the world and the universe were given more space (MOE, 2017), and accordingly, in these units, the field is taught as example by example; Dogan and Basibuyuk, 2005; Duman and Atar, 2004; Henriques, 2002).

Misconceptions and alternative concepts that are not an error designer are judgments that are used by the learner from ancient times and agendas are used with this future. The atmosphere and the events in the atmosphere and the global warming misconceptions that can be experienced in life and the events related to the events that can be evaluated in order to review them.

The events that students encounter and experience the most throughout their lives are rain, fog, etc. They are atmospheric events and depending on their experiences in daily life, they also have various information about the concepts related to atmosphere and climate. Therefore, individuals have many past experiences about atmosphere concepts until their school years, and they bring with them important misconceptions and conceptual confusion (Doğar & Başibüyük, 2005).

On the other hand, the change of climate and global warming caused by the increasing concentration of greenhouse gases in the atmosphere due to the use of fossil fuels negatively affects our daily lives. Due to global warming, rain, wind, etc. as the severity of weather events increases, the number of forest fires in various parts of the world increases and it becomes more difficult to extinguish due to atmospheric conditions. our daily life the fact that these events affecting the social media and oral and / or written media are widely covered creates an informational education environment for students. In such uncontrolled informal learning environments, students may be exposed to incorrect information and concepts, and as a result, misconceptions increase.

In this study, it is tried to examine that what students' misconceptions about climate and climate change are.

Method

The design of this study was determined as descriptive research in which quantitative data were collected and aimed to detect misconceptions. In the study, a multiple-choice Atmosphere Concept Scale was developed in order to determine the misconceptions of students about atmospheric phenomena. The scale questions were prepared by the researcher considering the achievements in the "Seasons and Climate" unit in the Secondary School included in 8th Grade Science Curriculum, the events they encounter in daily life and the resources recommended by the Ministry of National Education. In addition to questions that will determine their level of knowledge, it consists of questions that will reveal their misconceptions. For the draft scale, expert opinion was sought and necessary corrections were made in line with the opinions of the experts, and the final version of 26 questions was given.

In order to apply the Atmosphere Concept Scale, which is used as a data collection tool, in public schools, the necessary permission was obtained from the Ministry of National Education, and after the completion of the achievements of the seasons and climate unit as predicted by the science course curriculum, it was applied to 415 students from 4 different states affiliated to Eskişehir MEM. SPSS 20 and AMOS package program were used for the analysis of the data obtained, and the validity and reliability tests of the scale were carried out. Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to determine construct validity and factor structure, internal consistency analyzes and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to determine how well the factor structure was compatible with the data. Using the results of the analysis, the misconceptions of the students were determined.

After the validity and reliability analyzes of the SCA, it was seen that it was gathered under 4 different sub-dimensions and it was determined that the questions in the sub-dimension were related to each other. In addition, it was found to have sufficient reliability and validity with EFA. It was decided that the selected sample was suitable by subjecting the KMO and Bartlett tests. The reliability coefficient of the scale with the Kr-20 method was found to be ,625. The item difficulty (p-value) and item discrimination indices (d-value) of the data in the 26-item scale were calculated, and it was found that the two questions did not meet the criteria and were removed from the scale and were not included in the subsequent analyses.

Expected Results/Outcomes

By evaluating the answers given to the questions and their percentages, it was shown that the knowledge level of the students about the atmosphere and atmospheric phenomena was quite low. According to this, it was tried to determine which concepts did not learn the most and which gains could not be gained.

It has been observed that the knowledge, concepts and facts on subjects such as atmosphere structure and properties, weather events, climate change and the effect of climate and climate are not fully structured or misconfigured in students.

Among the other results of the research are that the students could not associate the concepts they learned in different courses with each other and with atmospheric events, the texts could not be understood sufficiently in the questions where their reading comprehension levels were effective, and therefore they tended to give the wrong answer. Another result of the research is that a significant percentage of the students gave the wrong answer in the questions to be decided by examining the graphics and tables.

Keywords Atmosphere, climate, weather events, misconceptions, science education

References

- Doğar, Ç., Başbüyük, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 347-358.
- Duman, B., Atar, E. (2004). Data Show teknolojisinin coğrafya dersinde soyut konuların öğretilmesinde öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonu üzerindeki etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology -Tojet*, 3(4), article: 11.
- Henriques, L. (2002). Children's ideas about weather: A review of the literature. *School Science and Mathematics*, 102(5), 202-215
- MEB, (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Öngel, B (2022). Sekizinci sınıf öğrencilerinin atmosfer olayları konularına ait yaygın kavram yanlışlarının belirlenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. (Y.Lisans tezi). Accessed from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Slater, E.V., Morris, J.E., McKinnon, D. (2018). Astronomy alternative conceptions in pre-adolescent students in Western Australia. *International Journal of Science Education*, 40 (17), 2158-2180, DOI: 10.1080/09500693.2018.1522014
- Vosniadou. (2013). Conceptual change in learning and instruction:The framework theory approach. In *The International Handbook of Conceptual Change*, (2nd ed.,) ed. S. Vosniadou, pp. 11-30. New York: Routledge.

Fen Eğitiminde Veri Madenciliği ile Metin Sorgulama Örneği: Fizik Ders Kitaplarında Elementler

Ahmet Yavuz

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Mehmet Tunçel

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Ders kitapları bilinen en eski öğretim materyallerinden biri (Graham, 1941) olmasının yanında öğretim programlarında ana hatlarıyla belirlenen konuların bir nevi yazarlar tarafından yorumlanması olarak kabul edilebilir. Öğretmen ve öğrenciye yol gösterici birincil kaynak olarak kabul edilebilen (Ünsal & Güneş, 2004) ders kitaplarının nitelikleri ve içerdikleri hatalar üzerine eğitim bilimleri temel alanında ders kitaplarının analizine ilişkin çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları ise ders kitaplarında yer alan metinlerde kullanılan kelimelerin kullanım sıklıklarına ilişkindir. Bu çalışmalara örnek olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan ders kitaplarındaki sözcük sıklıklarının belirlenmesi (Göçen & Okur, 2017), ilköğretim Türkçe ders kitaplarının analizi (Aksan vd., 2011), İngilizce ders kitaplarının analizi (Kızıltan & Baydal, 2019) ve Türkiye’de öğrenim gören mülteci statüsündeki öğrenciler için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki sözcük sıklık listesi oluşturma (Armut, 2018) gibi çalışmalar verilebilir.

Kelime sıklık listeleri sayısal dil bilim araştırmaları ve otomatik metin analizlerinin temelini oluşturan temel veridir. Makine öğrenimi alanında son yıllarda geliştirilen algoritmalar sayesinde büyük veriler içeren metinlerin analizleri mümkün hale gelmiştir. Bu algoritmalar sayesinde insan tarafından nicelleştirilemeyecek sayıda veri içeren metinlerin sınıflandırılması, kümelendirilmesi, anahtar kelimelerin bulunması, metinlerde duyguların analizi, metinler içerisinde doğrudan algılanamayan örüntülerin ortaya çıkarılması gibi çalışmaların yapılması mümkün hale gelmiştir. Tarihsel metinlerde kelime sıklık listelerinin analizi ve anahtar kelimelerin bulunması (Baron vd., 2009), doküman sorgulama ve araştırma (Ramos, 2003), metin sınıflandırma (Özgür vd., 2005), Twitter mesajlarının analizi (Benhardus & Kalita, 2013), farklı öğretim programlarındaki değişimin analizi (Kuzucu & Yavuz, 2022), fizik ders kitaplarının kelime frekans listeleri yardımıyla analizi (Yavuz, 2022) gibi araştırmalar bu algoritmaların kullanılması ile yapılabilmektedir.

Eğitim bilimleri araştırmaları veri analizinde meydana gelen paradigma değişimlerinin dışında kalmamalı ve değişimlere ayak uydurmalıdır. Bu doğrultuda ders kitapları içeriklerini daha hızlı sorgulama ve analiz etmeye olanak sunması amacı ile doğal dil işleme ve otomatik metin analizi algoritmalarını içeren NKod isimli bir yazılım yazarlardan biri tarafından geliştirilmekte olup tasarım süreçleri devam etmektedir. Bu çalışma kapsamında kimya ve fizik alanında detaylara girmeksizin kimyasal element isimlerinin lise düzeyi fizik ders kitaplarında nasıl ele alındığı NKod yazılımı yardımıyla bir otomatik metin analizi örneği olarak sunulacaktır.

Yöntem

Gerçekleştirilen çalışma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan doküman incelemesi yöntemine dayanmaktadır. Ders kitapları Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinde PDF formatında kullanıma sunulmuş fizik ders kitaplarıdır. EBA üzerinde her bir sınıf düzeyinde iki farklı yayınevi tarafından hazırlanan kitap olmak üzere toplam 8 kitap çalışmanın örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmanın veri kaynağı bu kitaplar içerisinde yer alan farklı ünitelere ait metinlerdir. Bu ünitelere ait metinler, uygun yazılımlar yardımıyla metin dosyası (txt) olarak ayrı ayrı kaydedilmiştir. Otomatik Metin analizi ve sayısal dil bilim çalışmalarında metinlerin bilgisayar tarafından analizini mümkün kılmak için bazı süreçlerin yerine getirilmesi gerekir. Bu süreçlerin başında metinde yer alan her bir kelimenin çekim eklerinden ayrılarak kök hallerinin elde edilmesi gelir. Bunu gerçekleştirmek için Türkçe doğal dil işleme süreçlerinde kullanılan Zemberek (Akın & Akın, 2007) isimli açık kaynak Kütüphane kullanılmıştır. Zemberek son kullanıcıya yönelik bir arayüz sunmadığından Java programlama dilinde bir ara yüz yazarlardan biri tarafından oluşturulmuş ve 36 metin dosyasına ait morfolojik analiz sonucunu içeren CSV (virgülle ayrılmış değer) veri dosyası elde edilmiştir. CSV veri dosyaları metinler içerisindeki paragraf numarasını, cümle numarasını, cümle içerisindeki kelimeleri, bu kelimelerin çekim eklerinden ayrılmış köklerini içermektedir. CSV dosyaları içerisinde Fizik ders kitaplarında geçen elementleri tespit etmek için açık kaynak veri tabanlarında yer alan periyodik tabloya ilişkin bilgiler kullanılmıştır. Element isimleri Türkçeye çevrilmiş ve farklı filtreler uygulanarak çalışma kapsamında kullanılan veriler elde edilmiştir.

Elde edilen CSV dosyaları R Programlama dili (Krajewski & Matthews, 2010) ve RStudio yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Otomatik Metin analizine ilişkin çok sayıda kütüphane R programlama dilinde mevcuttur. Farklı kütüphaneler (Silge & Robinson, 2016; Wickham & Girlich, 2022; Wjffels, 2022) kullanılarak veriler analiz

edilmiştir. Analiz betimsel analizler ve Otomatik metin analizlerinde kullanılan bazı algoritmaların uygulaması neticesinde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizler kitaplardaki toplam cümle ve kelime sayıları, element isimlerinin geçmiş olduğu cümle sayıları, elementlerin toplam kullanımı ve farklı element sayısı, cümle ve kelime sayılarının konu değişkeni bakımından analizleri, kullanılan elementlerin faz ve türü gibi değişkenler bakımından analizleri üzerine olup sıklık listelerinin elde edilmesine dayanmaktadır. Otomatik metin analizleri ve veri madenciliğinde kullanılan algoritmalar kullanılarak yapılan analizler ise bir dokümana özgü anahtar kelimelerin bulunmasını sağlayan Tf-Idf analizi kullanılarak “Hangi element ve fizikte hangi konuya özgüdür?” sorusuna cevap verilmiştir. Cümle, paragraf ve doküman içerisindeki kullanımlar dikkate alınarak tespit edilen kelimelerin birlikte oluşumları (cooccurrences) analizleri neticesinde ise elementlerin hangi bağlamda (context) kullanıldığının belirlenmesinde hızlı ve etkili bir sonuç alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında 29521 cümleden oluşan ve toplam 302060 kelime içeren metin analiz edilmiştir. Bunlar içerisinde element ismi içeren 518 cümle tespit edilmiş ve bu cümlelerde 47 farklı element isminin 705 kez kullanıldığı görülmüştür. Elementlerin sınıf düzeyi ve konulara göre dağılımları belirlenmiş, her bir konuya özgü elementler belirlenmiştir. Buna göre elektrik ve manyetizma ile ilgili konularda demir ve bakır, modern fizik ile ilgili ünitelerde silisyum ve hidrojen, fiziğe giriş ile ilgili ünite de sezyum ve kobalt, mekanik ile ilgili ünitelerde cıva ve altın elementlerinin en ayırt edici element olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında her bir element için elde edilen birlikte oluşum grafikleri yardımıyla elementlerin hangi bağlamda kullanıldığı da anlaşılabilmektedir. Otomatik metin analizlerinin farklı algoritmalar doğrultusunda araştırmacılara nicel sonuçlar sunmuş olsa da nitel doküman analizi yapan araştırmacılar için de kodlama çalışmalarına yardımcı olacaktır. Fen eğitimi araştırmalarından başlayarak öğretmen ve öğretmen adaylarının kullanımına sunulması planlanmaktadır. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının eğitim sürecinde ders kitaplarının içeriğinin özetlenmesi ve sorgulanmasında farklı dersler kapsamında kullanımı yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kitaplar üzerinde farklı sorgulamalar yapabilmelerini sağlayarak mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlamak amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otomatik metin analizi, veri madenciliği, ders kitapları, fen eğitimi, kimyasal elementler

Kaynakça

- Akın, A. A., & Akın, M. D. (2007). Zemberek, an open source nlp framework for turkic languages. *Structure*, 10(2007), 1-5.
- Aksan, Y., Mersinli, Ü., & Yaldir, Yi. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitapları derlemi ve Türkçe ulusal dil derlemi örneklemindeki sözcük sıklıkları. İçinde V. D. Günay, F. Özden, B. Çetin, & F. Yıldız (Ed.), *Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar* (ss. 397-407). DEDAM Yayınları.
- Armut, M. (2018). Bir sözcük sıklığı çalışması ve Türkiye deki mülteci öğrenciler. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-22. <https://doi.org/10.16986/huje.2018043696>
- Baron, A., Rayson, P., & Archer, D. (2009). Word frequency and key word statistics in historical corpus linguistics. *Anglistik*, 20(1), 41-67.
- Benhardus, J., & Kalita, J. (2013). Streaming trend detection in Twitter. *International Journal of Web Based Communities*, 9(1). <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2013.051298>
- Göçen, G., & Okur, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 19(3), 119-136. <https://doi.org/10.17556/ERZIEFD.336484>
- Graham, C. C. (1941). Some data pertinent to textbooks of general science. *Science Education*, 25(1), 35-41. <https://doi.org/10.1002/sce.3730250110>
- Kızıltan, N., & Baydal, D. (2019). Sekizinci sınıf İngilizce ders kitabı üzerine derlem temelli çalışma. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2018.020>
- Krajewski, G., & Matthews, D. (2010). R. H. Baayen, Analyzing linguistic data: A practical introduction to statistics using R. *Journal of Child Language - J CHILD LANG*, 37. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990080>
- Kuzucu, M., & Yavuz, A. (2022). Öğretim programlarındaki değişimin TF-IDF istatistiği ile incelenmesi: Fen bilimleri ders kitapları fizik konu alanı örneği . V. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi, 45.

- Özgür, A., Özgür, L., & Güngör, T. (2005). Text categorization with class-based and corpus-based keyword selection. *International Symposium on Computer and Information Sciences*, 606-615.
- Ramos, J. (2003). Using tf-idf to determine word relevance in document queries. *Proceedings of the First Instructional Conference on Machine Learning*, 242(1), 29-48.
- Silge, J., & Robinson, D. (2016). tidytext: Text mining and analysis using tidy data principles in R. *JOSS*, 1(3). <https://doi.org/10.21105/joss.00037>
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB Lise 1. sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 2(3), 305-321. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26127/275214>
- Wickham, H., & Girlich, M. (2022). tidy: Tidy messy data. <https://CRAN.R-project.org/package=tidy>
- Wijffels, J. (2022). Udpipes: Tokenization, parts of speech tagging, lemmatization and dependency parsing with the “UDPipe” “NLP” toolkit. <https://CRAN.R-project.org/package=udpipe>
- Yavuz, A. (2022). Kelime frekans listeleri yardımıyla fizik ders kitaplarının incelenmesi: Otomatik metin analizi örnekleri. V. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi, 55-55.

9. Sınıf Öğrencilerinin Küresel Isınma Ve İklim Değişikliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Sevilay Oktay

Serap Oktay

Seçil Oktay

Hilal Aktamış

MEB

MEB

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Gün geçtikçe artan çevre sorunlarından tüm canlılar gibi insanoğlu da etkilenmektedir. Çevre sorunlarının altında yatan temel problem, insanların yeterli çevre bilincine sahip olmaması ve bu tür sorunlara önem vermemesidir. İnsanlar evrenin var oluşundan bu yana doğadan her zaman yararlanmakta ve dengesini bozucu faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu faaliyetler de çevre kirliliğini doğurmuş ve çevre kirliliği gün geçtikçe artmış, insan sağlığını tehdit eder hale gelmiştir (Demirbaş ve Pektaş,2009). Küresel ısınma evlerimizde, sanayide, enerji üretiminde, ulaşımında fosil yakıtların kullanılması, ormanların ve çevrenin tahrip edilmesi gibi insan kaynaklı pek çok faaliyetler sonucunda, atmosferdeki metan (CH₄) ve karbon dioksit (CO₂) gazlarıyla, sentetik kimyasallardaki (kloroflorokarbon-CFC) artış sonucu oluşan sera etkisinin dünyanın ortalama sıcaklığını artırması olarak tanımlanabilir (Aydın, 2014). Küresel iklim değişikliği, insanların doğaya müdahalesi ile oluşan ve sonuçlarıyla dünyamızı kötü yönde etkileyen ve üzerinde çokça konuşulan dünyamızdaki çevre sorunlarının en önemlilerindendir (Demircan ve diğ., 2016). Günümüzde dünyamızın farklı birçok yerinde gözlenen olumsuz, olağan dışı hava faaliyetleri, mevsimlerin zamanının ve özelliklerinin değişmesi, buzulların erime hızındaki artış, iklimdeki değişikliğin etkileri olarak açıkça hissedilmektedir. Dünya devletleri sera etkili gazların salınımını azaltmak için birçok kararlar alıp, küresel iklim değişikliğine karşı iş birliği yapsalar da yine de bu gidişata engel olamamaktadırlar. Bu sorunu önlemek için çevre sorunlarına karşı bilinçli ve duyarlı bir toplum yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu farkındalığa ulaşmak için, topluma etkili bir çevre eğitimi verilmesi gereklidir (Akgün, Duruk ve Tokur, 2017; Ergin, Akbay, Özdemir ve Uzun, 2017). Küresel ısınma, iklim değişikliği, çevre kirliliği gibi çevre sorunlarının ele alındığı konular sosyobilimsel konular içinde yer almaktadır (Topçu, 2015). Fen eğitiminde sosyobilimsel konuların önemi her geçen gün artmaktadır ve öğrencilerin bu konulardaki düşünce ve tutumları önem kazanmaktadır (Sadler, 2004). Fen eğitimindeki önemli hedefler arasında, günlük hayatta herkesin karşılaşılabileceği durumları içeren sosyobilimsel konuların işlenip öğrencilere kavratılması vardır (Albe, 2008). Bu nedenle sosyobilimsel konuların dünya ülkelerinin fen dersleri müfredatına alınması ve böylece gelecek nesillerde bu konularla ilgili bilinç ve farkındalık geliştirilmesi hedeflenmiştir (Oulton, Dillon ve Grace, 2004). Bireylerin hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri sosyobilimsel konularla ilgili olaylarda alacakları kararlarda ve gösterecekleri tutumlarda, bu konuların öğrencilikte iyi kavranması oldukça önemlidir (Albe, 2008; Kolsto, 2006). Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yayınladığı ortaokul fen bilgisi öğretim programında, sosyobilimsel konulara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Öğrenciler sosyobilimsel konular hakkında görüş bildirirken, fen bilimleri dersinde kazandığı çevre bilinci ile davranmalı ve yeni öğrendiği bilgilerini daha önce öğrendikleriyle karşılaştırma yaparak kendi kişisel analizlerine göre tutum sergilemelidir (Wu & Tsai, 2011). Öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğrendiği ve bilimsel düşünme becerilerini kullanarak tartışma yapabildiği ve görüş bildirdiği sosyobilimsel konulardan birisi küresel ısınma ve iklim değişikliğidir (Topçu, 2015).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Özel Amaçlar içerisinde; “Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek” ve “Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek” hedeflerine de yer verilmiştir (MEB, 2018). Sosyobilimsel konulardan olan ve her geçen gün önemi giderek artan iklim değişikliği ve küresel ısınma ile ilgili ortaokul öğretim programları incelendiğinde; 7. sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde ve 8. sınıfta fen bilimleri dersi öğretim programında “Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları” Ünitesinde (MEB, 2018) “Küresel Isınma ve İklim Değişikliği” konusuna yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda, geçen sene bu konuları görmüş olan ve lise eğitimine başlayan öğrencilerin iklim değişikliği ve küresel ısınma hakkındaki hazırbulunuşluklarının belirlenmesi amacı ile 9. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle fotoğraflar kullanarak konu ile ilgili görüşme yapılması, öğrencilerin konu hakkındaki düşünce ve görüşlerini sözlü ifade etmede kolaylık sağlaması açısından bu çalışma da önem taşımaktadır. Çalışma, küresel iklim değişikliği konusunda foto görüşme tekniği kullanılarak görüşmelerin yapıldığı çalışmaya rastlanmadığından özgün bir çalışma olması açısından önem arz etmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik görüşleri nelerdir? problemine cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu araştırma, bir tanımlayıcı araştırmadır. Çalışmada “Küresel Isınma ve İklim Değişikliği” hakkındaki öğrenci görüşleri derinlemesine incelemiştir. Küresel ısınma konusunu öğrenciler 8. sınıf fen bilimleri dersinde öğrenmektedir. Bu çalışmada 9. sınıfa yeni gelen öğrencilerle, 8. Sınıftan konuyla ilgili sahip oldukları bilgileri (hazırbulunuşluklarını) öğrenmek için görüşme yapılmıştır. Çalışmada veri çeşitlenmesi (triangulation) yapılmıştır ve görüşmeye yardımcı tekniklerden foto görüşme tekniği de kullanılmıştır (Arthur, Waring, Coe & Hedges, 2017). Foto görüşme, araştırmacı tarafından tartışma ve görüşmeler için rahat bir ortam yaratmak ve katılımcıların yanıtlarını sınırlandırmadan ifade edebilmeleri ve kolayca katılmaları için “buz kırıcı” bir etkinlik olarak kullanılmaktadır (Hazel, 1996).

Çalışma Grubu: Araştırmada çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Aydın iline bağlı ilçelerden birindeki bir devlet lisesinin 9. Sınıfında öğrenim görmekte olan 3 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt öğrencilerin 2020 LGS sınavındaki fen bilgisi netleridir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında 9. Sınıfta okuyan 112 öğrencinin 35 tanesinin 2020 LGS fen bilgisi neti 20, 40 öğrencinin fen bilgisi neti 19 ve 37 öğrencinin fen bilgisi neti 18 olarak sonuç belgelerinden tesbit edilmiş ve içlerinden 3 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler belirlenirken maksimum çeşitleme örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitleme ise 2020 LGS sınavındaki fen bilgisi netlerine göre en çok net yapanlar arasından bir öğrenci, orta seviyede olan 19 fen neti yapan öğrencilerden bir öğrenci, düşük neti (18 net) olan öğrencilerden bir öğrenci belirlenerek yapılmıştır. Öğrencilerin velilerinden alınan izinler doğrultusunda 2020 LGS sınavındaki fen bilgisi netlerini öğrenmek için okul yönetiminden izin alınarak, öğrenci gönüllülüğü ile öğrencilerin isimleri belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada yarı yapılandırılmış yüz yüze sözlü görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan küresel ısınma ve iklim değişikliği yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrencilerle birebir sözlü görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan katılımcılarla 15-20 dakikalık bire bir sözlü görüşmeler yapılmış ve katılımcıların rızası ile görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır. Sözlü görüşme yapılan öğrenciler Ö1,Ö2,Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırmada betimsel analiz kullanılarak veri çözümlemesi yapılmıştır. Betimsel analiz, görüşme formları ve gözlem tutanakları gibi görüşme sonucu elde edilen materyallerdeki bilgileri hiç değiştirmeden doğrudan betimsel bir şekilde ortaya koymaktır. Çalışmaya katılan öğrencilerle yapılan birebir sözlü görüşmelerde elde edilen nitel verilerin transkripsiyonu yapıp, veriler tanımlanmış, temalara göre analiz edilmiş ve daha sonra bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

9. Sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği hakkında sınırlı fikir sahibi oldukları bazı öğrencilerin bu kavramları karıştırdıkları ve öğrencilerin çoğunun küresel ısınmanın sera etkisiyle ozon tabakasındaki incelmeden kaynaklı olduğu kavram yanılgısına sahip oldukları gözlenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin küresel ısınma ve iklim değişikliğinin etkileriyle ilgili bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

Araştırmada, 9. Sınıf öğrencilerinin küresel iklim değişikliğine sebep olan etkenler hakkında genellikle bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin küresel ısınmayı önlenmeye yönelik yapılması gereken davranış ve etkinlikler hakkında genellikle bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fotogörüşme tekniği hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, öğrencilerin tümü görsellerin konuyla ilgili anlatacakları hakkında hatırlatıcı ve yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Küresel iklim değişikliği, küresel ısınma, 9. sınıf öğrencileri, çevre sorunları

Kaynakça

- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 38, 67-90.
- Atik, A.D. ve Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 84-100.
- Aydın, F. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 15-27. Doi: 10.19128/turje.7299116.

- Bozkurt, O. & Kaya, O. N. (2008). Teaching about ozone layer depletion in Turkey: Pedagogical content knowledge of science teachers. *Public Understanding of Science*, 17, 261- 276.
- Bozkurt, O., Aydın, H., Yaman, S., Uşak, M., & Gezer, K. (2005). Sixth, seventh and eighth-year students' knowledge levels about greenhouse effect, ozone layer and acid rain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 10(2), 81-95.
- Entin, A.D. (1979). 'Reflection on families'. *Photo Therapy Quarterly*, (2)2, 19-21.
- Ergin, A., Akbay, B., Özdemir, C. ve Uzun, U. S. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin küresel ısınma ve sağlığa etkileri ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 2, 172-180.
- Eroğlu B. & Aydoğdu M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2) ,345-374.
- Kolsto,S.D.(2006). Science students' critical examination of scientific information related to socioscientific issues Extended version with extra citations from students' examinations of information Condensed version published in Science Education 90:632– 655.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar), Ankara.
- Oluk, A. E., & Oluk, S. (2007). Yükseköğretim öğrencilerinin sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği algılarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 45-53.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125- 138.
- UNEP (2019). Emissions Report,2019. (www.unenvironment.org) 26.11.2020 tarihinde yayınlanmış
- Yalçın, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin küresel ısınma ve sera etkisi konularındaki bilgi düzeylerinin ve yanlış kavramalarının belirlenmesi üzerine bir çalışma. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.bsk.). Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ziller, R. C. (1990). *Photographing the self*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Ters Yüz Sınıf Modeli destekli Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarıya, Hatırlama Düzeyine ve Bireysel Yenilikçilik Yeterliliğine Etkisi

Güliz Aydın

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Osman Mutlu

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Fen eğitiminde, öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran yeni yollara yönelik arayışlar uzun yıllardır sürmektedir. Proje tabanlı öğrenme (PTÖ) gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin, günümüzdeki yenilikçi öğretim yöntemleriyle birleştirilmesi daha etkili bir öğrenme sunabilir. Son yıllarda kullanılmaya başlanan Ters Yüz Sınıf (TYS) modeli; öğrencilerin derse gelmeden önce ödev olarak sunulan eğitici videolar yardımıyla temel bilgileri edinmelerini ve böylece sınıf içinde uygulamaya, grup çalışmasına, araştırmaya ve proje çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmasını sağlayan yeni bir yaklaşımdır (Bergmann & Sams, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Chang & Hwang, 2018; González-Gómez vd., 2016). Baepler vd. tarafından yapılan çalışmada, Ters Yüz Sınıf modelinin kullanıldığı grupta yüz yüze eğitim 50 dakikada tamamlanırken, geleneksel öğrenmenin uygulandığı grupta yüz yüze eğitim 150 dakikada tamamlanmıştır. Araştırmada kazanımların elde edilmesinde gruplar arasında bir fark oluşmadığı ifade edilmiştir. Araştırmada, Ters Yüz Sınıf modeli kullanılarak sınıf içi öğrenmenin daha kısa bir zamanda gerçekleştirebileceğine vurgu yapılmıştır. O’Flaherty ve Phillips (2015) tarafından yapılan çalışmada, YYS modelinin temel özelliğinin ders öncesi konuya ait içeriklerin sınıf dışı ortamlarda sunulması olmasına rağmen YYS için farklı modellerin kullanıldığı ifade edilmiştir. YYS modelinin, eğitimciler tarafından farklı biçimlerde uygulanabildiği ifade edilmiştir. YYS modelinin başarılı bir şekilde uygulandığı durumlarda öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin ve öğrencilerin derse olan katılımlarının arttığı ifade edilmiştir. Ayaz ve Söylemez (2015) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, 2002–2013 yılları arasında Türkiye’de Proje tabanlı öğrenmenin kullanıldığı çalışmaların akademik başarıya etkisinin araştırmışlardır. Belirtilen yıllar arasında ulusal ve uluslararası veri tabanlarını tarayan araştırmacılar, belirledikleri kriterlere göre tezleri ve makaleleri incelenmişlerdir. 41 çalışmanın analiz edildiği araştırmada, proje tabanlı öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin fen bilimleri alanlarındaki akademik başarılarına pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer bir şekilde Hung ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen çalışmada dijital öyküleme ile proje tabanlı öğrenmenin birleştirilmesinin öğrencilerin motivasyonlarına, problem çözme yetkinliklerine ve başarılarına etkisi araştırılmıştır. Toplam 117 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmada, Web tabanlı bir arama sistemi kullanılarak elde edilen bilgilerin, deney grubunda bulunan öğrenciler tarafından dijital öyküleme içeren videoların oluşturulmasında kullanıldığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonunda gruplar arasında akademik başarı, motivasyon ve problem çözme yetkinlikleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. YYS modelinin kullanıldığı çalışmaların akademik başarıya etkisi üzerine ise farklı sonuçların bulunduğu görülmektedir. Elia ve Hamaidi (2018) tarafından yapılan çalışmada dördüncü sınıfa devam eden 44 öğrenciye (22 deney 22 kontrol grubu) fen derslerinde ters yüz sınıf modelinin uygulanmasının akademik başarıya etkisi araştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmada da (González-Gómez vd., 2016) YYS modelinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Ryan ve Reid (2015) yapılan çalışmada demografik yapıları birbirine yakın iki kimya sınıfından birinde (deney grubu 117, kontrol grubu 206 öğrenci) YYS modeli uygulanmıştır. Bir dönem boyunca yapılan beş farklı sınav ile öğrencilerin performansları değerlendirilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda her iki grupta istatistiksel olarak sınav performanslarının eşit olduğu ve anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ifade edilmiştir.

YYS modelinin Proje Tabanlı Öğrenme ile birleştirilmesinin fen bilimleri derslerindeki öğrenmeye etkileri üzerine yeterli çalışma olmadığı için bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın problemi, “YYS Modeli destekli PTÖ uygulamasının yapıldığı birinci deney grubu öğrencileri, PTÖ uygulamasının yapıldığı ikinci deney grubu öğrencileri ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim programına dayalı ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, öğrenilenleri hatırlama düzeyleri ve bireysel yenilikçilik yeterlilik seviyeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada, deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenler, tam deneysel desenlere ait birçok özelliği taşımasına rağmen, araştırmadaki katılımcıların yansız olarak atanmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılır (Creswell & David, 2017).

Araştırma, Muğla il merkezinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için başarı durumları denk olup, araştırmada ön test olarak kullanılacak ölçme araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen veriler açısından da denk olan üç 6. sınıf şubesi seçilmiş, bu şubeler rastgele iki deney ve bir kontrol grubu olarak atanmıştır.

Çalışmanın verileri, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan “Akademik Başarı Testi” (ABT) ve “Bireysel Yenilikçilik Yeterlilik Ölçeği” (BYYÖ) ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları için grup paunlarının normalliği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan farklı yöntemlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılığa neden olup olmadığını tespit edilmesi amacıyla “Madde ve Isı” ünitesine yönelik çoktan seçmeli ABT geliştirilmiştir. Yapılan madde analizi ve uzman görüşlerinden alından geri dönütler sonrası 25 sorudan oluşan ABT’ deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Gruplarda bulunan öğrencilerin öğrenilenleri hatırlama düzeylerini karşılaştırmak amacıyla hazırlanan ABT, kalıcılık testi olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen BYYÖ kullanılmıştır. Davranışsal beceriler, Sosyal beceriler ve Duyuşsal beceriler olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşan ölçek 4’lü Likert türünde hazırlanmıştır. Ölçek, 12 adet olumlu ve 6 adet olumsuz olmak üzere toplam 18 madde içermektedir. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı 0.86 olarak ölçülmüştür.

ABT’nin uygulanması sonunda deney ve kontrol grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden tek yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testine göre, öğrencilerin akademik başarı ön test puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Yapılan deneysel uygulamalar tamamlandıktan sonra ABT son test olarak uygulanmıştır. Son test puan ortalamaları normal dağılım göstermediği için nonparametrik istatistik yöntemlerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin öğrenilenleri hatırlama düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Madde ve Isı ünitesine ait hazırlanan ABT, uygulama tamamlandıktan 6 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Grupların hatırlama puanlarını karşılaştırmak için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin bireysel yenilikçilik yeterliliklerini uygulama öncesi ve sonrası belirlemek için BYYÖ kullanılmıştır. Ön test puan ortalamalarının karşılaştırması için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. BYYÖ’den elde edilen ön puanlar karşılaştırıldığında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. BYYÖ deneysel uygulama sonrası son test olarak uygulanmıştır. BYYÖ son test puan ortalamalarının karşılaştırması için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademik başarı testi son puan ortalamalarının analizi sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüş ve ikili gruplar arasında oluşan farklılıklar için “Mann-Whitney U” analizi ile ikili kontroller yapılmıştır. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre (PTÖ) ve (TYS destekli PTÖ) gruplarında bulunan öğrencilerin son test puanları ile Kontrol grubu öğrencilerine ait puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Aynı şekilde öğrenilenleri hatırlama düzeyine yönelik analizler yapıldığında PTÖ grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık puanları ile Kontrol grubu öğrencilerine ait puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Yeterlilik seviyelerine yönelik yapılan analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu bulgular, PTÖ’nün akademik başarıyı artırdığına belirten araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Ayaz & Söylemez, 2015; Hung vd., 2012). TYS modelinin uygulandığı araştırmalarda da akademik başarı lehine sonuçlar bulunmaktadır (Eliañ & Hamaidi, 2018; González-Gómez vd., 2016; Ryan & Reid, 2015). Bu araştırmada akademik başarının yanında ve hatırlama düzeyinin sadece proje tabanlı öğrenme uygulanan grup lehine olduğu görülmüştür. PTÖ ve TYS destekli PTÖ uygulamalarının akademik başarı, hatırlama düzeyi ve yenilikçilik yeterlilik düzeyi üzerindeki etkilerinin daha detaylı belirlenebilmesi sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretim için ayrılan zamanın artırılması ve yapılan bu değişimin etkilerinin araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, ters yüz sınıf, akademik başarı, hatırlama düzeyi, yenilikçilik

Kaynakça

- Ayaz, M. F., & Söylemez, M. (2015). The effect of the project-based learning approach on the academic achievements of the students in science classes in Turkey: A Meta-Analysis Study. *Ted Eğitim ve Bilim*, 40(178), 255-283. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4000>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. ISTE.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. 120th ASEE Annual Conference & Exposition, 1-18. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789756802748>
- Chang, S.-C., & Hwang, G.-J. (2018). Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach on students' scientific project performance and perceptions. *Computers & Education*, 125, 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.007>
- Creswell, J. W., & David, C. J. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Elian, S. M., & Hamaidi, D. A. H. (2018). The effect of using flipped classroom strategy on the academic achievement of fourth grade students in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(02), 110. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7816>
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 450-459. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9605-9>
- Hung, A. C., Hwang, G., Huang, I., Journal, S., & Learning, A. (2012). A Project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.15.4.368.pdf>
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Ryan, M. D., & Reid, S. A. (2015). Impact of the flipped classroom on student performance and retention: A parallel controlled study in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 93(1), 13-23. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00717>

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Oluşturdukları Metaforların Analizi

Serkan Aytekin
Pamukkale Üniversitesi

Hülya Çermik
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin kazandırılmasında ilkökul kritik bir öneme sahiptir. İlkokuldaki derslerden birisi de beden eğitimi ve oyun dersidir. Bu ders, ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıflardaki öğrencilere oyun oynama, fiziksel etkinliklere katılma ve bu süreçlerde fiziksel, bilişsel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirme imkânları sunarak gelişimlerine katkı sağlar (MEB, 2018). Bu durum, beden eğitimi ve oyun dersinin etkili şekilde yürütülmesinin önemini karşımıza çıkarmaktadır. Dünyadaki tüm toplumların amacı gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişme ortamı sağlamak şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Koç, 2017). Kaliteli bir beden eğitimi programı, çocukların sağlıklı ve tatmin edici yaşam tarzlarına öncülük etmek için gereken bilgi, anlayış, beceri, değer ve tutumları geliştirmelerini sağlamalıdır (Morgan ve Hansen, 2007). Çeşitli ülkelerde farklı uygulamalar olmakla birlikte, ülkemizde ilkökul kademesindeki yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri dışında kalan tüm derslerin öğretim programlarının uygulanması sorumluluğu sınıf öğretmenlerindedir (Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2021). Dolayısıyla beden eğitimi ve oyun dersi de sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir.

İlkokul programı içerisinde yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini, ürettikleri metaforlardan hareketle açığa çıkarmak önem taşır. Eğitim araştırmalarında farklı olgu, olay ve kavramların açıklanmasında metaforlardan yararlanılmaktadır (Çam Aktaş ve Tunca, 2018) ve metaforlar olayların oluşumu ve işleyişi hakkındaki fikir yapımızı etkileyen ve yönlendiren güçlü zihinsel araçlardır (Saban, 2004).

Alan yazın incelendiğinde beden eğitimi dersine ilişkin metaforları ortaya koyan araştırmalar (Namlı, Temel ve Güllü, 2017; Tekkurşun Demir ve Hazar, 2018) mevcuttur. Koç, (2020) ise beden eğitimi kavramına yönelik metaforları ortaya koymayı amaçlamıştır. Ancak bu araştırmalar ilkökul kademesi dışındaki kademeslerde ve sınıf öğretmenlerinden farklı öğretmenlerle yürütülmüştür. Ancak beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin ürettikleri metaforları ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarından hareketle ilkökul programı içerisinde yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin düşüncelerini açığa çıkarmaktır.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin düşüncelerini açığa çıkarabilme amacıyla yürütülen bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modelleri, var olan mevcut bir durumu herhangi bir müdahale olmaksızın olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalar yapmak için uygundur ve bu araştırmalar, üzerinde çalışılan olguları kontrol etme amacı taşımaz, olguyu mevcut haliyle ele alıp inceler (Karasar, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin ürettikleri metaforlar, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi gibidir /’ya benzer. Çünkü.....” sorusunun yer aldığı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Metafor, bireylerin bir olguyu anlama ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Saban Koçbeker ve Saban, 2006). Aynı zamanda metaforlar yoluyla toplanan veriler çalışılan olgu olay konu ve duruma yönelik de sağlam ve zengin bir resim sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada katılımcılardan nitel olarak elde edilen metaforlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında, Denizli il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden veri toplanmış ve elde edilen metaforlar tasnif edilerek uygunluk yönünden incelenmiş ve katılımcılar tarafından metaforun doğasına uygun olarak belirlenen 336 katılımcının verisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında ayrıntılı olarak irdelenmiş, verilerden ulaşılan bulgular örnek anekdotlarla sunularak açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforların iki ana tema altında toplandığı görülmektedir. Belirlenen ana temalar; (1) Derse ilişkin yapı ve (2) İnsan sağlığına katkı şeklindedir. Ana temaların her birinin altında üç alt tema yer almıştır. Beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforların %56,25’inin dersin süreci, dersin önemi ve dersin içeriği olmak üzere üç alt tema

ile derse ilişkin yapı ana teması altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine yönelik ürettikleri metaforlarının %43,75'inin ise, psikolojik katkı, sosyal katkı ve fiziksel katkı olmak üzere üç alt tema ile insan sağlığına katkı altında toplandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, beden eğitimi ve oyun, beden eğitimi ve oyun dersi, ilkokul, metafor

Kaynakça

- Çam Aktaş, B. & Tunca, N. (2018). Öğretmen metaforu ölçeği: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 40-56.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Koç, M. C. (2017). İlkokul çağındaki çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Koç, U. (2020). Üniversite öğrencilerinin beden eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 11-20.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*.
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective, *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-108.
- Namlı, A., Temel, C. & Güllü, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 479-496.
- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2021). <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tekkurşun Demir, G. ve Hazar, Z. (2018, Nisan). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi öğretmeni ve beden eğitimi ve spor dersine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kongre Tam Metin Kitabı, Nevşehir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları: Bir Kelime İlişkilendirme Testi Uygulaması

Zülal Kilci
Anadolu Üniversitesi

Fatma Özge Bayram
Süleyman Demirel Üniversitesi

Arife Figen Ersoy
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Çevre, canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları ortam olarak ifade edilmektedir. Bu etkileşimde insan çoğu zaman, dikkatsizce ve bilinçsizce davranarak ekolojik dengeyi bozmakta ve çevre sorunlarına neden olmaktadır. Her geçen gün etkisini daha fazla hissettiğimiz çevre sorunları ise günümüzün en önemli problemlerinin başında gelmektedir. Çevrenin korunmasında ve doğal çevrenin sürdürülebilirliğin sağlanmasında çevreye karşı duyarlı ve gerekli beceri ve tutumlara sahip bireylerin varlığı gerekli görülmektedir. Diğer bir ifadeyle çevre okuryazarı bireylerin varlığı doğal çevrenin korunmasında ve devamlılığında büyük önem taşımaktadır. Çevre okuryazarlığı, çevresel sistemleri anlama, yorumlayabilme becerisini içeren çevresel unsurların devamlılığını, korunmasını ve iyileştirilmesini sağlamak amacıyla gereken katılımın gösterilmesini ifade eden bir kavramdır (Roth, 1992). Bireylerin çevre hakkındaki bilgi, çevreye yönelik tutum ve davranış unsurlarının birleşimini kapsayan çevre okuryazarlığı (Roth, 1992; Hsu ve Roth, 1998), çevresel sorunlarla mücadelede ve çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışlarda önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Demirtaş, Akbulut ve Özşen, 2018). Çevre okuryazarlığının geliştirilmesinde eğitimin yeri son derece önemlidir. Öğrencilerde ekoloji ve çevre bilgisi, çevre duyarlılığı, sorumlu çevre davranışı ve çevre sorunlarının çözümünde gerekli becerileri kazandırmayı amaçlayan dersler, öğretim programı içerisinde çeşitli konu, kavram ve kazanımlar bunu desteklemektedir. Artan çevresel sorunlara karşı bilinçli bireylerin yetişmesi için çevre okuryazarlık becerisinin gelişiminin önemi dikkate alındığında, öğrencilerin bu beceriye ilişkin bilişsel yapılarının analiz edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde üniversite düzeyinde (Kışoğlu, 2009; Pe'er, Goldman ve Yavetz, 2007), ortaöğretim düzeyinde (Can, Üner ve Akkuş, 2016; Kinslow, Sadler ve Nguyen, 2019), ortaokul düzeyinde (Akıllı ve Genç, 2015; Suryanti, Sinaga ve Surakusumah, 2018) ve ilkökul düzeyinde (Barraza ve Cuarón, 2004) örneklem gruplarla yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Çalışmalarda genellikle katılımcıların çevre okuryazarlık düzeyine, çevre okuryazarlığını etkileyen faktörlere ve çevre eğitiminde kullanılabilecek bazı yöntem ve tekniklerin çevre okuryazarlığındaki etkilerine odaklanılmıştır. Bununla birlikte ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ile ilgili bilişsel yapılarını inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı kavramına yönelik bilişsel yapılarını belirlemektir. Araştırmanın 7. Sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına yönelik bilişsel yapılarına ışık tutacak olması bakımından katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’de İç Anadolu Bölgesi’nde bir ilde orta sosyo-ekonomik düzeyli bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 158 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testinin tercih edilmesinin sebebi hem kısa sürede sonuca ulaştırması hem de öğrencilerin söz konusu anahtar kavrama ilişkin bilişsel yapılarının analiz edilecek olmasıdır. Araştırmada uygulanan kelime ilişkilendirme testinde öğrencilere “çevre okuryazarlığı” anahtar kavramı verilerek öğrencilerin bu kavram hakkında zihinlerinde çağrışım yapmaları sağlanmıştır. Testin uygulanmasında öğrencilerin verilen anahtar kavrama ilişkin zihinlerinde çağrışan ilk 10 kelimeyi alt alta yazmaları istenmiştir. Anahtar kavramın alt alta yazılmasının nedeni zincirleme cevap riskini önlemektir (Bahar ve Özatlı, 2003). Ayrıca anahtar kavramla ilişkilendirilen cevap kelimeler sadece hatırlama düzeyinde ya da anahtar kavramla anlamlı ilişkisi olmayan bir çağrışım ürününü de yansıtabileceğinden (Kurt ve Ekici, 2013) öğrencilerden anahtar kavramla ilgili akıllarına gelen cümleleri testte yer alan ilgili cümle bölümüne yazmaları istenmiştir. Testten elde edilen verilerin analizinde kelime sayısı, cevap sayısı ve anlamsal ilişki tekniğinden yararlanılarak analiz yürütülmektedir (Atasoy, 2004). Bu kapsamda oluşturulan kategorilerle ilişkisiz olduğu düşünülen, diğer kelimelerle ilişkisi olmayan, konuyla ilgisi bulunmayan ve sadece 1 kez tekrarlanmış kelimeler değerlendirme dışında tutulmuştur. Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında uygulanan kelime ilişkilendirme testinin ilk analiz sonuçlarına göre öğrencilerin verilen anahtar kavrama ilişkin ürettikleri cevap kelimelerinin daha çok “insan”, “canlılar”, “doğa sevgisi”, “okul”, “çevreyi korumak”, “geri dönüşüm” olarak yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırma verilerinin ilk analiz sonuçlarında öğrencilerin çoğunlukla günlük yaşamlarındaki deneyimlerine ilişkin cevaplar ürettikleri belirlenmiştir. Uygulanan kelime ilişkilendirme testi sonuçlarını değerlendirmek amacıyla verilen anahtar kavrama yönelik öğrencilerin cevap kelimelerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi süreci devam etmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilere verilen anahtar kavrama yönelik hangi kavram ve kelimelerin ne kadar sıklıkta üretildiği gösterilecektir. Tüm araştırma verilerinin analizlerinin tamamlanmasının ardından 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı kavramına ilişkin bilişsel yapıları ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çevre okuryazarlığı, ortaokul, kelime ilişkilendirme testi

Kaynakça

- Akıllı, M. ve Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 81-97.
- Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen bilgisi Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Barraza, L., & Cuarón, A. D. (2004). How values in education affect children's environmental knowledge. *Journal of Biological Education*, 39(1), 18-23.
- Can, D., Üner, S., ve Akkuş, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 23-35.
- Demirtaş, N., Akbulut, M. C., & Özşen, Z. S. (2018). Üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlığı üzerine bir araştırma: Belpazarı Meslek Yüksekokulu örneği. *Journal of Anatolian Environmental and Animal Sciences*, 3(1), 27-33.
- Hsu, S. J., & Roth, R. E. (1998). An assessment of environmental literacy and analysis of predictors of responsible environmental behavior held by secondary teachers in the Hualien Area of Taiwan. *Environmental Education Research*, 4(3).
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kinslow, A. T., Sadler, T. D., & Nguyen, H. T. (2019). Socio-scientific reasoning and environmental literacy in a field-based ecology class. *Environmental Education Research*, 25(3), 388-410.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğiyle “osmoz” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(12), 809-829.
- Pe'er, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.
- Roth, C. E. (1992). Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s. ED 348235. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf> adresinden 28.08.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Suryanti, D., Sinaga, P., & Surakusumah, W. (2018). Improvement of students' environmental literacy by using integrated science teaching materials. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 306(1), 012031

Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre dostu davranış düzeylerinin karşılaştırılması

Naz Fulya Çibik

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Aylin Çam

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin çevre dostu davranışlar edinmesini, çevrenin iyiliği için harekete geçmesini etkileyen faktörler ve değişkenler, psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi sosyal-beşeri bilimlerle ilgilenen araştırmacılar tarafından uzun yıllardır incelenmektedir. Bu değişkenlerden bazıları sosyal kimlik (Jans, 2021), çevre hassasiyeti, ekoloji bilgisi, tutum, karar verme süreçleri ve kişisel faktörler (Hungerford ve Volk, 1990), yansıtıcı sistemsel düşünme, eylemsel düşünme, sosyal bilgi, çevresel kaygı, eyleme geçme isteği (Levy, Orion ve Leshem, 2018) şeklinde sıralanabilir. Özellikle küresel boyutta birçok unsuru etkileyen ve etkileyecek olan iklim değişikliği ile mücadelede, çevre dostu davranışların önemi büyüktür (Dietz vd., 2009; IPSS, 2018). Çevre dostu davranışları etkileyen değişkenlerin ve durumların incelendiği söz konusu araştırmaların örneklemelerini genellikle yetişkinler oluşturmaktadır olup, özellikle ortaokul düzeyinde eğitim verecek öğretmen adayları ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça azınlıktır (Şahin, Alper ve Öztekin, 2021).

Ayrıca, Erten (2005), çevre dostu davranışları kazandırmak için çevre bilinci ya da çevreye ait geniş bilgilere sahip olunması yeterli kalmamakta olup, olumlu tutum ve düşüncelerin davranışa kısa zamanda dönüşemeyeceğini ifade etmektedir. Bunun sebeplerinden birisi, çevre dostu davranışlar, çevre dostu olmayan alternatifleri ile kıyaslandığında daha pahalı, daha fazla zaman harcanması gereken ve daha az keyifli davranışlar olarak düşünülebilir (Steg vd., 2014). Söz konusu davranışları kazandırmanın da uzun bir süreç olduğu ve bireylerin bu konuda ikna edilmesinin de kolay olmayacağı düşünüldüğünde, bu ikna sürecinin en etkili yöntemlerinden birinin kalıcı davranış değişikliğine yol açan eğitim olduğu söylenebilir.

Dolayısıyla, mevcut çalışmada gelecekteki nesiller üzerinde etkisi bulunacak öğretmen adaylarının çevre dostu davranışlar edinmesini teşvik etmede ilk adım olarak onların çevre dostu davranışlarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmada öğretim programında çevre, sürdürülebilirlik gibi kavramlara sıklıkla değinilen iki disiplinde öğrenim görmekte olan (Sosyal bilgiler ve fen bilgisi) öğretmen adayları ile çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerinde uygulayıcıları olacakları öğretim programlarından Sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde (MEB, 2018), 5. Sınıf düzeyinde yaşanan çevredeki sorunların oluşum nedenleri sorgulamak üzerine ve 7. Sınıf düzeyinde ise küresel iklim değişikliğine ilişkin kazanımlar bulunmaktadır. Öte yandan, fen bilgisi öğretim programı incelendiğinde ise, nispeten daha kapsamlı ve ayrıntılı olacak şekilde, çevre ve sürdürülebilirlik konularına vurgu olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Örneğin, 3. Sınıfta doğal ve yapay çevre farkındalığı, 4. Sınıfta insan ve çevre ilişkileri, 5. Sınıfta çevreyi koruma, çevre kirliliği, 6. Sınıfta yakıt türleri ve çevre ilişkisi ve 8. Sınıfta da madde döngüleri ve çevre ilişkisine dair kazanımlar mevcuttur. İklim değişikliği konusuna gelindiğinde ise 8. Sınıfta küresel iklim değişikliğine ilişkin 2 adet kazanım bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldığı dersler incelendiğinde ise, sosyal bilgiler öğretmenliği programında “Türkiye’nin çevre sorunları, Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim, Çevre Eğitimi” dersleri (YÖK,2018), fen bilgisi öğretmenliği programında ise “Kimyasal Atıklar ve Çevre Kirliliği, Çevre Eğitimi, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi ve Sürdürülebilir Yaşam Eğitimi” (YÖK,2018), dersleri bulunmaktadır.

Fen ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hem hizmet öncesinde aldığı dersler, hem de uygulayıcısı olacakları öğretim programlarında işaret edilen kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda, çevre, iklim değişikliği ve sürdürülebilirlik konularında donanımlı olmaları gerekliliği ve bu bilgi ve tutum durumunu ise çevre dostu davranışlar oluşturarak gelecek nesillere aktarmaları, küresel iklim değişikliği ile baş etmede yüksek önem teşkil etmektedir.

Yöntem

Mevcut çalışmada, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre dostu davranış düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri Timur & Yılmaz (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Çevre Davranış Ölçeği’ ile toplanmıştır. Ölçek 6 alt boyut ve 5’li Likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile, Batı Anadolu’da bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan, benzer sosyoekonomik düzeylere ve homojen cinsiyet dağılımına sahip gönüllü 196 öğretmen adayından (109 fen bilgisi öğretmen adayı ve 87 sosyal bilgiler öğretmen adayı) oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları,

veri toplama öncesi, sırası ve sonrasında, gönüllülük esasları, araştırmanın amacı, yöntemi ve verilerin değerlendirilmesi, paylaşılması gibi konularda bilgilendirilmişlerdir. Nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modelinin benimsendiği (cross-sectional survey) (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012) araştırmada, veriler tek seferde, iki farklı gruptan toplanmıştır. Kesitsel tarama araştırmalarında, bireylerin çeşitli değişkenler açısından özellikleri hakkında bilgi toplanır, ve bulgular daha geniş popülasyonlara genellenir. Mevcut çalışmada, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen aday gruplarının çevre dostu davranış skorlarının arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığının anlaşılması için, mevcut varsayımları (sürekli bağımlı değişken, kategorik bağımsız değişken, normal dağılım) sağlaması sebebiyle, parametrik bir test olan bağımsız örneklem T-testi ile SPSS üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi ve bulgular olası iç geçerlik ve dış geçerlik tehditleri bağlamında değerlendirilmiş olup, araştırmanın farklı örneklem ve farklı bağlamlar üzerinde de tekrarlanması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bağımsız örneklem T-testi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel davranışlarını karşılaştırmak için kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları (M=63.05, SD=10.69) ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (M=68.74, SD=11.96) skorları arasında istatistiksel olarak anlamlılık çıkmış olup, bu fark sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehinedir (eta squared .06). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilimi üzerine daha çok ders aldıkları ve daha çok içerikle karşılaştıkları göz önünde bulundurulduğunda, sonuçlar şaşırtıcıdır. Çalışmanın bulguları, sadece çevre kavramları üzerine daha çok bilgi sahibi olmanın, çevre-dostu davranışlar üzerine etkisi olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre dostu davranışlar, çevre davranış ölçeği, öğretmen adayları, fen bilgisi öğretmen adayları, sosyal bilgiler öğretmen adayları, çevre eğitimi, çevre için eğitim.

Kaynakça

- Dietz, T., Gardner, G. T., Gilligan, J., Stern, P. C., & Vandenbergh, M. P. (2009). Household actions can provide a behavioral wedge to rapidly reduce US carbon emissions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(44), 18452–18456. <https://doi.org/10.1073/pnas.0908738106>
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- for encouraging pro-environmental behaviour: The role of values, situational factors and goals. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 104–115. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.002>
- Hungerford, H., & T. L. Volk. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education* 21 (3), 8–21. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>.
- IPCC. (2018). Global Warming of 1.5° C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5° C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways. In V. Masson-Delmotte, P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P. R. Shukla, ... T. Waterfield (Eds.), *The context of strengthening the global response to the threat of climate change. Intergovernmental Panel on Climate Change*. <https://222.ipcc.ch/sr15/>
- Jans, L. (2021). Changing environmental behaviour from the bottom up: The formation of pro-environmental social identities. *Journal of Environmental Psychology*, 73, 101531. doi:10.1016/j.jenvp.2020.101531
- Levy, A., N. N. Orion, & Y. Leshem. (2018). Variables that Influence the environmental behavior of adults. *Environmental Education Research*, 24 (3), 307–325. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1271865>.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Sahin, E., Alper, U. & Oztekin, C. (2021). Modelling pre-service science teachers' pro-environmental behaviours in relation to psychological and cognitive variables, *Environmental Education Research*, 27(1), 1-21, <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1812538>
- Steg, L., Bolderdijk, J. W., Keizer, K., & Perlaviciute, G. (2014). *An integrated framework*

- Timur, S., & Yılmaz, M. (2013). Çevre davranış ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 317-333. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6732/90502>
- Tuncer-Teksoz, G., J. W. Boone, Yılmaz-Tuzun, O., & Oztekin, C. (2014). An evaluation of the environmental literacy of preservice teachers in Turkey through rasch analysis. *Environmental Education Research* 20 (2), 202–227. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.768604>.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Sürdürülebilir Kalkınma Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi

Tuğçe Şahin

Aksaray Üniversitesi

Özgül Keleş

Aksaray Üniversitesi

Naim Uzun

Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişen teknolojiyle beraber son yıllarda pek çok alanda birçok gelişme gözlemlenmiştir. Ancak bu gelişmelerin bir kısmı ne yazık ki beraberinde çevre ile ilgili sorunlara da neden olmuştur. Bu sorunların aşılabilmesi için de pek çok kurum, kuruluş ya da devletler çeşitli girişimlerde bulunmuşlar ve bunun sonucunda pek çok yeni kavram da karşımıza çıkmıştır. Bunlardan biri de sürdürülebilir kalkınmadır. “Sürdürülebilir Kalkınma”(SK) terimi, ilk kez, Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu’nca 1987 yılında yayınlanan Ortak Geleceğimiz raporunda; “bugünün ihtiyaçlarını, gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılama” olarak tanımlanmıştır (WCED, 1987,s.41).

Özellikle 80’li yıllardan sonra önem kazanmaya başlayan SK düşüncesi UNESCO’nun “Uluslararası Çevre Eğitimi Programı” ve “Sürdürülebilir Gelecek İçin Eğitim” programlarıyla giderek çevre eğitime yönelmiştir. Çevre eğitiminin sürdürülebilir kalkınma için önemli bir araç olması eğitim sistemi içerisindeki en önemli paydaşlardan öğretmenlerin bu konudaki niteliklerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlarının şekillendiği ilköğretim ve okul öncesi dönemlerindeki konuya yönelik eğitimler SK’nın içselleştirilmesi için gereklidir (Kaygısız, 2020).

“Sürdürülebilir kalkınma” ve “eğitim” kavramları yan yana geldiğinde ise literatür karmaşıktır. Akademisyenler ve eğitimciler sürdürülebilir kalkınma eğitimi için “sürdürülebilirlik için çevresel eğitim”, “sürdürülebilirlik için eğitim” ve “sürdürülebilir eğitim” ifadelerini kullansalar da uluslar arası düzeyde en sık “sürdürülebilir kalkınma için eğitim” (Education of Sustainable Development-ESD) ifadesi kullanılmaktadır (Yang, Lam ve Wong, 2010).

Sürdürülebilir kalkınma farkındalığını oluşturmak, hızlı nüfus artışı, kentleşme, sanayileşme, tehlikeli ve katı atıklar nedeniyle çevre sorunlarının gittikçe arttığı ve doğal kaynakların bilinçsizce kullanıldığı günümüzde çok önemlidir. Sürdürülebilir kalkınma farkındalığına sahip bireyler, doğal kaynaklara zarar vermeden bilinçli bir şekilde yararlanmayı bilen ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacak sürdürülebilir bir yaşamı nasıl gerçekleştirebilecekleri hakkında bilgi sahibi olan ve bu yaşam tarzını benimseyen bireylerdir. Sürdürülebilir kalkınma farkındalığı yüksek bireyler, çevre sorunları hakkında daha bilinçli ve çevre korumaya karşı daha duyarlı kişiler olarak yetişecektir (Fien, 2006).

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada bireylerin duygu, düşünce, tutum ve değer yargıları son derece önemlidir. Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma için eğitimin amacı tüm bireylerin sürdürülebilir kalkınma farkındalığına sahip bireyler olarak yetiştirilmesi ve böylece toplumların nesiller boyu daha sağlıklı, daha güvenli ve daha adil bir dünyada refah içinde yaşamasının sağlanmasıdır. Bu bağlamdan yola çıkarak araştırmanın amacı, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla belirlemektir.

Yöntem

İklim değişikliği, fosil yakıtların ve yenilenebilir olmayan kaynakların hızlı bir şekilde tüketilmesi ve yaşamın sürdürülebilirlikten uzaklaştırılması şeklindeki problemlerden dolayı günümüzde yeni bir sistemin yaratılmasında yer alacak aktif ve katılımcı bireyleri gerekli bilgi ve deneyimlerle donatacak yeni bir eğitime gereksinim duyulmaktadır. Çevre eğitimi, bu kapsamda sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde önemli bir yere sahiptir. Küresel gelişme ile birlikte yeni politik, teknik ve sosyal yapılanmalar gelişme için gerekli olan ihtiyaçlar ile çevre ihtiyaçlarının, günümüz insanları ile gelecek kuşaklar arasında dengeli bir şekilde dağıtılmasını öngörmektedir (Keleş, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu 8. Sınıfta öğrenim gören toplam 77 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin algılarını belirlemek için Akgül (2020) tarafından hazırlanan “Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Metafor Formu (SKYMF)” kullanılmıştır. Bu metafor formu kullanılarak “Sürdürülebilir Kalkınma, Sürdürülebilir Yaşam, Kaynakların Tasarruflu Kullanımı ve Geri Dönüşüm” kavramlarına yönelik öğrencilerin metafor algıları incelenmiştir. Metafor formunda “Sürdürülebilir Kalkınma...gibidir; Çünkü...”, “Sürdürülebilir Yaşam...gibidir; Çünkü...”, “Kaynakların Tasarruflu Kullanımı...gibidir; Çünkü...” ve “Geri Dönüşüm...gibidir. Çünkü...” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni

kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve gerekçeleri incelenmiş olup toplam 308 metafor ürettikleri görülmüştür. İki farklı araştırmacı tarafından metaforların kodlaması yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde Miles and Huberman (1994) güvenirlik formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arasında uyum oranı %88,63 olarak tespit edilmiştir. Üretilen bu metaforlar sürdürülebilir kalkınmanın boyutları olan toplum, ekonomi ve çevre kategorilerinde toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin oluşturdukları geçerli metaforların çevre (57), toplum (55) ve ekonomi (21) boyutlarında olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin oluşturdukları metaforların 171'i ise geçersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak araştırmaya katılan 8. Sınıf öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma kavramını en çok çevre boyutunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin özellikle çevresel, sosyal ve ekonomi gibi birçok konunun temel ilkelerini öğrenebilmeleri, karşılına çıkabilecek sorunlarla baş edebilmeleri ve yaşadığı dünyayı anlamlandırabilmeleri açısından kavram öğrenimi oldukça önemlidir. Bu araştırmada sürdürülebilir kalkınmaya yönelik anahtar kavramları bildiğini belirten öğrencilerin daha çok bu kavramın çevresel boyutu hakkında bilgi sahibi oldukları, sosyal ve ekonomik boyutuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, Petersen ve Alkış (2009) bulgularıyla büyük oranda örtüşmektedir. İki araştırmanın bulguları da öğrencilerin derslerde sürdürülebilir kalkınmanın sosyal ve ekonomik boyutuyla ilgili kavramların daha az işlendiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle okullarda çevresel konuların daha fazla ön planda tutulduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma, metafor, ortaokul öğrencileri, nitel araştırma yöntemi

Kaynakça

- Fien, J. (2006). Teaching for a sustainable world: The environmental and development education project for teacher education. *Environmental Education Research*, 1(1), 21-33, DOI: 10.1080/1350462950010102.
- Kaygısız, G. M. (2020). Sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 37-46.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petersen F. J., & Alkış, S. (2009). How do turkish eighth grade students conceptualise sustainability? *European Journal of Educational Studies*, 1(1), 67-74.
- Yang, G. & Lam, C.C. & Wong, N. Y. (2010). Developing an Instrument for Identifying Secondary Teachers' Beliefs About Education for Sustainable Development in China. *The Journal of Environmental Education*, 41(4), 195-207, 2010.
- WCED (1987). World Commission on Environment and Development Erişim:28.08.2022.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Hayat Bilgisi” Dersine Yönelik Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Büşra Fayetörbay
Atatürk Üniversitesi

Taner Altun
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

İlkokul öğretim programında mihver ders olarak yer alan ve ilkokulun ilk üç yılında okutulan Hayat Bilgisi dersinin değişik tanımları yapılmıştır. Tanımlardan ilki: “Öğrencilerden kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temellerinin atıldığı bir derstir” şeklindedir. “Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevreyi incelemesini sağlayarak, çevresi ve çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler ile çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler öğretmek amacıyla düzenlenen bir ders” olarak da tanımlanmıştır. Bir diğer tanımda ise Hayat Bilgisi Dersi, “Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlanmaktadır. Tanımların ortak özelliğine bakılacak olduğunda bu ders aracılığıyla insanın insandan, insanın doğadan öğrenmesi, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, doğayı keşfederek anlaması, yaratıcılığını ve problem çözme gücünü geliştirmesi amaçlanmakta olduğu görülmektedir. Bu yönüyle bu ders aynı zamanda, keşfetme, yaratıcılığı geliştirme, doğanın dilini öğrenme ve doğanın gücünden yararlanma dersi olarak kabul edilebilir. Bu açıdan bakıldığında çevredeki bütün fiziksel ve toplumsal olgular, olaylar ve yaşam alanları bu derse bir kaynak oluşturduğu gibi bunların öğrenilmesi ise, ancak yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan öğretim yöntem ve teknikleri ile mümkün olabilecektir. Bu yönüyle, sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretimde yer alan ve temel derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersine ilişkin algılarının belirlenmesi önemlidir. Bu önemle, çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine yönelik bilişsel algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Yıldırım ve Şimşek’ (2011) göre metaforlar insanın doğayı ve çevresini anlamasına, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasına, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmaya olanak sağlayan araçlardır. Farklı bir öğretim yöntem biçimi olan metafor, bireyde var olan önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmada kullanılır. Yani, insanların sonuç çıkarmak ve yeni kavramları öğrenmek için kullandığı etkili bilişsel mekanizmalardan biridir. Metaforlar, bilişsel fikir ve kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, eğitim araştırmaları sürecinde yaygın bir şekilde kullanılan durum çalışması araştırmasıdır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır. Bir araştırma metodu olarak durum çalışması, eğitim alanında var olan bir sorunu derinlemesine analiz etmede kolaylıkla kullanılabilen ve genel olarak gerçek yaşam ortamlarında var olan “nasıl” ve “neden” sorularına cevap arayan ve farklı veri toplama kaynaklarından istifade eden sistematik bir araştırma yöntemidir. Çalışma bir devlet üniversitesi Sınıf Eğitimi programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 90 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Örneklem grubundaki katılımcılar seçkisiz bir şekilde atanmamış olmakla beraber, katılımcılar seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ‘hayat bilgisi’ kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak ‘metafor formu’ kullanılmıştır. Formda “Hayat bilgisi..... gibidir/benzer. Çünkü” cümlesi kalıp olarak yer almaktadır. Metafor çalışmalarında “gibi” kavramı genellikle metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki benzerliği daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. “Çünkü” kavramı, katılımcılardan kendi benzetmeleri için sebep veya “mantıksal dayanak” üretmeleri içindir. Form aracılığıyla yazılı olarak elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenecektir. Bu kapsamda katılımcıların hayat bilgisine yönelik metaforik algıları, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine dayalı ve karşılaştırmalı bir şekilde incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin ürettikleri metaforlar sunulacak; daha sonra oluşturulan kavramsal kategorilere yer verilecektir. Kategoriler açıklanırken, öğretmen adaylarından gerekli görülen alıntılar yapılarak örnek metafor imgelerine yer verilecektir. Çalışma sonunda ulaşılan bulgulara ve sonuçlara dayalı olarak Hayat Bilgisi dersinin etkili öğretimine yönelik çeşitli öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, sınıf öğretmeni adayları, metafor.

Kaynakça

- Alacapınar, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencileri öğretmenlerini nelere benzetmektedirler?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 249-263.
- Aydın, F. & Eser-Ünaldı, Ü. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının Coğrafya kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 600-622.
- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011, April). İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları. Paper presented at the meeting of 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.
- Yaşar, Ş. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler. *EJournal of New World Sciences Academy*, 5 (3).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Ünal, A. & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Popüler Kültüre Yaklaşımları*

Gonca Erim
Bursa Uludağ Üniversitesi

Derya Aydın
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde her geçen gün etkinliğini daha da çok arttıran popüler kültür en genel anlamıyla halkın kültürü olarak kabul edilmekle birlikte müzik, kitle iletişim araçları, moda ve internet gibi bireylerin günlük işlerinde sürekli olarak etkileşim içinde olduğu bir olgudur. Her yanımızı kapsayan bu olgunun daha çok ortaokul çağındaki bireyler üzerinde baskın olduğu bilinmekte ve eğitimde bu olguyu görmezden gelmenin yanlış olduğu birçok yurtdışı literatüründe vurgulanmaktadır. Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında popüler kültür alanında birçok çalışmanın yapıldığını ve yapılmaya da devam edildiği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların çoğunluğu iletişim alanında yapılmakta ve popüler kültürü olumsuzlamakla birlikte bundan kaçışın da neredeyse imkânsız olduğu vurgulanmaktadır (Ercins, 2009; Güllüoğlu, 2012; Karakoç, 2014; Kaya & Tuna, 2010; Şentürk, 2007; Varol & Tayanç, 2017). Görsel Sanatlar Eğitimi alanındaki çalışmalarda ise popüler kültürün öğrenciler üzerindeki etkisi saptanırken (Erişti, 2010; Gündüz, 2015) öğretmenlerin popüler kültür hakkındaki görüşlerini saptayan bir çalışma yoktur. Oysa günümüzde neredeyse tüm çocukları çevreleyen bu öğelerin öğretmenler açısından ne düzeyde farkındalığı olduğunun tespitine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitime entegrasyonu tartışılan popüler kültür kavramının öğretmenler tarafından ne düzeyde bilindiği, eğitim-öğretime katılımı açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin popüler kültürle ilgili deneyimlerini, popüler kültür ilgi alanlarını öğrenmek ve eğitim öğretimlerine entegre etmek öğretmenler için en önemli ilk adımdır. Öğretmenler, öğrencilerin popüler kültür ilgi alanlarındaki çeşitli biçimleri kullanarak eğlenceli sunumlarla dikkatlerini çekerek öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlayabilmektedirler. Böyle bir anlayış öğretmenlerin ders planı hazırlama sürecinde işlerine yaramaktadır (Alvermann, 2003, s.11). Yani popüler kültürü kullanmak, öğretmenlerin aktif olarak öğrencileri ile etkileşime girebilmesi için etkili bir araçtır (Güven & Keleşoğlu, 2014, s.346). Bu çalışmada, öğrencilerin etrafını saran ve okullarda da sürekli öğrenciler tarafından konuşulan popüler kültür öğelerinin görsel sanatlar öğretmenleri tarafından ne şekilde ve düzeyde bilindiği, popüler kültüre karşı yaklaşımları ve dersler bağlamında kullanımının nasıl olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin popüler kültür alanındaki bilinçlenmesinin öğrencileri daha iyi anlayabilmesinde ve ders akışını daha verimli planlayabilmesindeki olumlu etkiler yapılan literatür araştırmaları sonucunda elde edilmiş olup, bu araştırmanın yapılmasında önemli bir etken olmuştur. Görsel imgelerin ders materyali olarak kullanımının yoğun olduğu görsel sanatlar dersinde, öğretmenlerin bu öğeleri bilinçli olarak kullanıyor olmaları araştırma açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmada yöntem olarak çoklu durum çalışması modeli benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen araştırmanın katılımcılarını Bursa iline bağlı üç merkez ilçeden bir devlet, bir özel okul olmak koşuluyla toplam 6 ortaokulda görev yapan 11 görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır. Bu görsel sanatlar öğretmenlerinin 9'u kadın 2'si erkektir. Veri toplama aracı olarak 2 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem ve doküman inceleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenleri belirlenirken iki ayrı görüşme formu için de amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. 1. Görüşme formundaki katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılırken 2. Görüşme formundaki katılımcıların belirlenmesinde ise homojen örneklem türü kullanılmıştır. Veri toplama süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, katılımcı 11 görsel sanatlar öğretmenlerinin popüler kültüre dair genel görüşlerini saptama amacıyla 1. yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulama aşamasından oluşmaktadır. Birinci aşamaya eş zamanlı olarak uygulanan ikinci aşama ise, gözlemlerin yapılması ve doküman inceleme verilerinin toplanmasıyla gerçekleşmiştir. 1. görüşme formunun uygulandığı katılımcıların uygun gördüğü derslere katılımcı gözlemci rolüyle girilerek gözlem verileri toplanmıştır. Bunlara ek olarak gözlemler sırasında araştırmacı günlüğü tutulmuş ve öğrencilerin o derste çalışmalarına dair dokümanlar elde edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden etkinlik planlarına dair veriler de elde edilmiştir. Böylece doküman incelemeye dair veri seti oluşturulmuştur. Veri toplamanın son aşaması olan üçüncü aşamada ise 1. aşama etkili olmuştur. 1. görüşme formunun uygulandığı öğretmenlerden popüler kültüre dair olumlu yaklaşımları olan ve derslerinde kullandıklarına dair ifadelerde bulunan katılımcılar homojen örneklem belirleme stratejisi ile tespit edilmiştir. Bu aşamada toplam 4 katılımcı öğretmen belirlenerek, popüler kültür öğelerinin derste nasıl kullanıldığını saptama amacıyla hazırlanan 2. yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. En genel anlamıyla Tümevarımcı analiz ile kodlar oluşturularak veriler arası ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmanın temel veri kaynağı olan yarı yapılandırılmış görüşme formları temel alınarak, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş, bunlara ek olarak

gözlemler ve doküman incelemeleri betimlenerek veri çeşitliliği sağlanarak tüm bu süreçlerin detaylı olarak açıklanmasıyla çalışmanın güvenilirliğine katkı sunulması amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tematik analiz tekniği ile çözümlenen bulgular, öğretmen görüşleri teması altında toplanarak üç ayrı kategori altında sunulmuştur. Bu kategoriler; Nitelikleri tanımlama, Olgunun oluşumu ve Bireylere yansıma olarak adlandırılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin popüler kültüre dair genel görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın bulgularına göre, popüler kültürün kelime anlamları, oluşumu, bireyler üzerinde ne gibi yansımaları olduğuna dair katılımcıların belirli görüşleri olduğu ve bu doğrultuda bazı katılımcıların derslerde aktif olarak kullandığı bazı katılımcıların ise kullanmadığı tespit edilmiştir. ‘Görsel sanatlar öğretmenlerinin popüler kültüre ilişkin genel görüşleri nelerdir?’ adlı araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ve tartışmalardan hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir. İlki, araştırma bulguları ve literatür doğrultusunda eğitime birçok yararı tespit edilen popüler kültür alanında hizmet içi kurslar açılarak, öğretmenler bilgilendirilip cesaretlendirilebilirler. Ayrıca popüler kültürün eğitimde kullanılmasına dair öğretmen görüşleri alınırken, öğrenci ve veli görüşlerine yer verilmemiştir. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri de dikkate alınarak benzer çalışmalar yapılabilir. Buna ek olarak farklı illerde ve farklı örneklem seçimiyle araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, popüler kültür, ortaokul

* Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Derya Aydın'ın 2019 yılında Gonca Erim danışmanlığında tamamladığı 'Ortaokul Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin 7. Sınıf Ders Kazanımlarını Edindirmede Popüler Kültür Öğelerine Derslerinde Yer Verme Durumları' konulu yüksek lisans tezinin verilerinin bir bölümünü içermektedir.

Kaynakça

- Alvermann, D. E. (2003). Children's everyday literacies: Intersections of popular culture and language arts. *Language Arts*, 81(2), 145-154.
- Ercins, G. 2009. Türkiye’de popüler kültür görünüşleri ve genliğe yansımaları, *Sosyoloji Derneği*, 6. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı, 490-511.
- Erişti, S. D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin resimsel anlatımlarında popüler kültür algısı (Norveç Çok Kültürlü Fjell İlköğretim Okulu örneği), *İlköğretim Online*, 9(3), 884-897. <http://ilkogretim-online.org.tr/den> alınmıştır.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). Bir kitle iletişim aracı olarak televizyonun popüler kültür ürünlerini benimsetme ve yayma işlevi üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü*, 2(4), 64-86.
- Gündüz, Y. (2015). Popüler kültürün görsel sanatlar dersine olası yansımaları, *International Journal of Social Science*, 2(31), s. 387-401. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2686>'den alınmıştır.
- Güven, İ., & Keleşoğlu, S. (2014). Popüler Kültür’ün sınıf içi öğretim uygulamalarına adaptasyonuna yönelik niteliksel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 344-360.
- Karakoç, E. (2014). Medya aracılığıyla popüler kültürün aktarılmasında toplumsal değişkenlerin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(3), 245-269.
- Kaya, K., & Tuna, M. (2010). Popüler kültürün ilköğretim çağındaki çocukların aile içi ilişkileri üzerindeki etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 237-256.
- Şentürk, Ü. 2007. Popüler bir kültür örneği olarak futbol. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 25-41.
- Varol, S. F., & Tayanç, N.K (2017). Popüler aramalar, popüler kültür ve kültürel küreselleşme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1), 132-146.

İçedönük Çocukların Dışavurumcu Resimlerinde Psikolojik İşlevlerin Biçim Ve İçerik Özellikleri: Duyum İşlevi

Berna Coşkun Onan
Bursa Uludağ Üniversitesi

Zeynep Hasırcı
Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

İçedönük kişilik ve eğitim durumları ile ilgili araştırmalar; içedönük öğrencilerin yalnız çalışmayı tercih ettiğini, sınıfta konuşmadıklarını ve düşünmek için zaman ayırdığını göstermiştir (Pantaleon 2016; Rosheim, 2018; Zafonte, 2018). Hazırlık, yansıtma, kontrol, bağımsız düşünce ve keşiflere değer veren içedönük öğrencilerin (Maidella, 2018); doğrudan öğretim, entegrasyon, tümevarım ve öğretmen liderliğindeki tartışmalar gibi yöntemleri içeren öğretmen odaklı derslerden oluşan bir eğitim dengesine ihtiyaç duyduğu bilinmektedir (Lawrence, 2013). Duygusal zekâ ve sosyal kontrolünün dışadönük öğrenciler kadar yüksek olmadığı bildirilen içedönük öğrencilerin (Tadjuddin ve diğerleri, 2020), sessizlikleri nedeniyle öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmaları, başarısız görülmeleri ve dışadönük olmaya yöneltilmelerinin kişilik gelişimlerini ve eğitim hayatını olumsuz yönde etkilemesi söz konusudur (Jacobs, 2017). İlköğretim düzeyindeki içedönük çocukların, iletişim kurmada düşüncelerini işlemek, kendini ifade etmek için yansıtıcı çizim ve yazımı tercih ettikleri görülmüştür (Maidella, 2018; Pantaleon, 2016; Rosheim 2018; Saban & Sarıçelik 2018). İçedönük çocuklar, sanatın kendilerine düşünme ve yansıtma için yardımcı olduğu görüşünü paylaşmış, yaratıcı olma tercihlerini sadece ifade etmekle kalmayıp, aynı zamanda yaratıcılıklarını göstermiştir (Pantaleon, 2016). Sınıfta sanat aracılığıyla çeşitli ifade biçimleri, içedönük öğrenciler için hem yansıtma hem de şarj olmayı sağlamaktadır (Pantaleon, 2016). Sanat, öğrencilerin sesini kullanmadan sınıfa katılmaları için bir yöntemdir.

İç dünyanın yansımada çocuk resimleri ile ilgili araştırmalardan; çocukların aile içi yaşantıları ve şiddeti resimlerinde dışa vurduğu (Göktaş, 2014), kaygılarını kaygı envanterinden daha çok resimlerinde belirttikleri (Özlü, 2015), çocuk resimlerinin içerdiği semboller, duygu elemanları ve görsel imgelerle çocuğun tanınmasına olanak sağladığı (Aydemir, 2011) ve depresif düzeyleri, özsaygı dereceleri ve kaygı durumları gibi ruh sağlığı değişkenlerini yansıttığı görülmüştür (Çelik, 2018). Tuncalp'ın (2013) çalışmasında, 7-11 yaş arasındaki çocukların dışavurumcu sanat öğrenimiyle kendini ifade etmesinin, akıl, ruh ve kişilik gelişimini derinden etkileyeceği düşünülmüş, eğitimde dışavurumcu sanatın yeri ve önemi vurgulanmıştır. Batı'nın (2012) araştırmasında, görsel sanatlar dersinin çocukların sıkıntılarının, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin izlendiği bir ders olduğu, bu nedenle de resim öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olarak alanda görev yapması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İçedönük çocukların yansıtmaya önem verdiği ve kendini sanat aracılığıyla ifade ettiği bilinmekle birlikte (Pantaleon, 2016; Rosheim 2018; Saban & Sarıçelik 2018), resim çalışmalarının özelliklerini incelemeye eğilen araştırmalara rastlanmamış ve bu durum araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu bağlamda, içedönük çocukların resim çalışmalarındaki biçimsel özelliklerin ve içeriklerindeki niteliklerin bilinmesine yönelik bir ihtiyaç oluşmuştur. Bu nedenle, bir durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada, içedönük çocukların psikolojik işlevlerinden dışavurumcu resimlerinde yer alan biçim ve içerik özellikleri yoluyla keşfetmek ve özellikle duyum işlevi kapsamında açıklamak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırmalar, araştırması zor, hassas ve duygusal konuların bütüncül bir şekilde çalışılmasını sağlamaktadır ve nitel araştırmacılar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl kurdukları ve deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışmaktadırlar (Creswell, 2017; Merriam, 2018). Bu çalışmada, durum çalışması çeşitlerinden “tekli durum” deseni kullanılmıştır. Yin (2008), tek bir konunun herhangi bir karşılaştırma yapılmadan kendi sosyal bağlamı içerisinde ve paydaşlar sınırlılığında çalışılması söz konusu olduğunda tekli durum deseninin kullanılabileceğini dile getirmektedir. İçedönük çocukların dışavurumcu resimlerindeki biçim ve içerik özelliklerinin derinlemesine incelendiği bu çalışmada, sınırları çizilen tekli durum, Jung'un (2019/1921) Psikolojik Tipler Kuramı'ndaki duyum, düşünme, duygu ve sezgiden oluşan temel psikolojik işlevlerin uygun etkinlikler ile ortaya konmasıyla sınırlı tutulmuştur.

Bu araştırmanın çalışma grubu, ilkokul ikinci sınıf düzeyinde, benzeşik içedönüklük özellikleri gösteren 7-8 yaş grubu altı çocuğu ve üç sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Benzeşik örnekleme, küçük ve homojen bir örneklem oluşturmak yoluyla belirgin bir grubu derinlemesine çalışmaktır (Patton, 2014). 7-8 yaş grubu seçilmesinin nedeni, kelime dağarcığı henüz gelişmekte olan çocukların kendilerini ifade etmekte zorlanabilmeleri ve bu durumun

özellikle içedönük yapıdaki çocuklar için psikolojik ve sosyolojik açıdan zorlayıcı olabilmesidir. İkinci sınıf düzeyi, çocukların okula uyum sürecinin sağlanmış olması, öğretmenleri tarafından daha iyi tanınmaları ve bu düzey çocukların resimlerinde gözleme dayalı resim yerine yaratıcı ve dışavurumcu anlatımlar görülmesi nedeniyle tercih edilmiştir.

Desen doğrultusunda planlanan veri toplama sürecinde, içedönük çocukların kendi iç dünyalarına odaklanmalarını sağlayacak “Kendinizi çiziniz” etkinliği, ve iç dünyalarını cesur ve rahat bir şekilde yansıtabilmeleri için sevdikleri bir mekân ve bir oyun çizmelerinin beklendiği “Sevdiğiniz bir mekân çiziniz” ve “Sevdiğiniz bir oyun çiziniz” etkinlikleri planlanmıştır. Veri toplama sürecinde, nitel veri toplama teknikleri olan gözlem, görüşme ve doküman inceleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi yaklaşımlarından tümdengelimci yaklaşımla, betimsel analiz işlem basamakları uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’in (2016) belirttiği üzere, betimsel analiz yapılırken; öncelikle araştırma sorularından, kavramsal çerçeveden ya da yapılan görüşme veya gözlemlerden yola çıkılarak betimsel bir çerçeve oluşturulmaktadır. Toplanan veriler, daha önce belirlenmiş olan çerçeveye ait temalara göre yorumlanmış, düzenlenen veriler tanımlanmış ve veri setinden doğrudan alıntılar ve görsellerle desteklenmiştir. Carl Gustav Jung’un Psikolojik Tipler Kuramı (1921/2019) ve sonrasında bu kurama katkı sağlayan diğer kuramcılar olan Fordham (1996) ve Stevens’in (2014) açıklamalarına dayanan kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve elde edilen görüşme, gözlem ve doküman verileri, bu çerçeveye göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuç

Bu çalışmada, Carl Gustav Jung’un Psikolojik Tipler Kuramı (1921/2019) ve sonrasında bu kurama katkı sağlayan diğer kuramcılar olan Fordham (1996) ve Stevens’in (2014) açıklamalarına dayanan kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve elde edilen görüşme, gözlem ve doküman verileri bu çerçeveye göre analiz edilmiştir. Duyum işlevinin anlamı, varlıkları duyumsamak ve algılamaktır. Duyularla elde edilen veriler, bilinçte işlenmekte ve dünyayı nasıl algıladığımıza dair algımızı geliştirmektedir (Stevens, 2014). Duyum işlevinde önemli olan duyuş gücü ve zevkidir, bu nedenle herhangi bir değerlendirme yapılmaz ve irrasyoneldir (Fordham, 1996). İçedönük duyum, başta herkesin gördüğü aynı şeyleri görmektir ama saf nesnel etkide kalmayıp, nesnel uyarının harekete geçirdiği öznel algıyla ilgilenmektedir (Jung, 1921/2019). Bu nedenle, içedönük duyumda nesneler ya ikincil plandadır ya da hiçbir önemi yoktur (Fordham, 1996).

Araştırmada analizi yönlendiren kuramsal çerçeve, bulguların tanımlanmasında yol göstermiş ve elde edilen bulgularda içedönük çocukların duyum işlevinin biçim ve içerik özellikleri; Benlik algısı, Yaşamsal algılar, İrrasyonel bağlantılar, Duyuş temsili, Duyuş hazı, Nesnelerden etkilenme, Öznel duyumlar, İmge iletilme, Öznel farklılıklar, Nesnelerin arka planı, Nesneden bağımsız algı kategorilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, tartışma kısmında, güncel literatürle karşılaştırmalar yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Jung, psikolojik tipler, içedönüklük, durum çalışması, kişilik

Kaynakça

- Aydemir, D. (2011). *Sanatın terapötik (tedavi edici) süreçlerdeki rolü ve çocuk resimlerini çözümleme yöntemlerine katkısı* (Yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Batı, D. (2012). *(4-12 yaş) çocuk resimleri ve onların iç dünyalarının resimlerine yansımaları* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, Y. F. (2018). *9-12 yaş grubu çocukların çizdikleri resimlerle depresyon, kaygı ve özsaygı değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fordham, F. (1996). *Jung psikolojisi* (Çev. A. Yalçınel). İstanbul: Say Yayınları.
- Göktaş, M.G. (2014). *Aile içi şiddeti algılama biçimlerinin çocuk resimlerine yansımaları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jacobs, G. M. (2017). *Introverts and cooperative learning*. IASCE Newsletter, 36(1), 7-8. Retrieved from <http://www.iasce.net/home/newsletters>
- Jung, C. G. (2019). *Psikolojide tipler* (Çev. N. Mirven). (orj:1921). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Lawrence, W. K. (2013). *The experience of contrasting learning styles, learning preferences, and personality types in the community college English classroom* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

- Madeilla, A. (2018). *Quiet students experiences with collaborative learning at the postsecondary level* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Özlü, K. A. (2015). *Çocukların hastaneye yatmaya bağlı gelişen kaygı düzeylerinin resim çizme yöntemiyle incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pantaleon M. G. D. L. (2016). *I want to be heard: promoting communication skills for introverted students* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Rosheim, C. K. (2018). *The quiet continuum: Listening and learning from quiet students in the classroom* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Saban, A. & Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 225-252. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s10m
- Stevens, A. (2014). *Jung* (Çev. N. Örgü). Ankara: Dost Yayıncılık.
- Tadjuddin, N., Robingatin, R., Meriyati, M., Hadiati, E., El-Fiah, R., Walid, A., & Widayanti, W. (2020). Emotional intelligence of elementary scholar: instructional strategy and personality tendency. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 203-213. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.203>.
- Tuncalp, S. (2013). *Dışavurumculuğun ilköğretim I. kademe sürecinde yeri ve önemi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zafonte, M. (2018). *A phenomenological investigation of introverted college students and collaborative* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

Görsel Sanatlar Öğretimi Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimine İlişkin Tutumlarına Etkisi

Burçin Türkcan
Anadolu Üniversitesi

Gonca Babadağ
Anadolu Üniversitesi

Tuğçe Bayram
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Nitelikli bir sanat eğitimi bireylerin küçük yaşlardan itibaren sosyal ve kültürel anlamda gelişimine, kendini tanımasına, estetik bilince sahip olmasına, kendini farklı yollarla ifade edebilmesine, özgüvenini geliştirmesine, empati kurabilmesine, farklılıkları zenginlik olarak görebilmesine, hoşgörü kazanmasına ve yaratıcılığını geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Ülkemizde temel eğitim kademesinde bu eğitim Görsel Sanatlar dersi kapsamında sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları "görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilinç kazandırmak; görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayış kazandırmak ve güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen, kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayıp koruyan, görsel sanat çalışmalarını kullanarak düşüncelerini ifade eden, görsel sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren, sanat alanında etik davranış gösteren, görsel sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmek" (MEB, 2018, s. 8) şeklindedir. Etkili bir sanat eğitiminin gerçekleştirilmesinde ve dersin amaçlarına ulaşılmasında öğretim programının yanı sıra onu uygulayan sınıf öğretmenlerinin ilgi, tutum ve donanımları da son derece önemlidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2018). Bu durum ise temel eğitim kademesinde sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında aldıkları eğitimin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Nitekim alanyazında temel eğitim kademesinde çocuğun sanatsal gelişiminde en etkin durumda bulunan sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi konusunda iyi yetişmelerinin son derece önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2018; Kırıçoğlu, 2005; Özsoy, 2015; San, 2010). Sınıf öğretmeni adayları lisans eğitimleri sürecinde sanat eğitimi kapsamında zorunlu bir öğretim dersi olan Görsel Sanatlar Öğretimi dersi almaktadırlar. Ayrıca üniversitenin programında açılması durumunda seçmeli ders olarak Sanat ve Estetik dersini de alabilmektedirler. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Öğrenmenin etkililiği konusunda tutumların etkisi göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesinin alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Görsel Sanatlar Öğretimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimine ilişkin tutumlarına etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırma yakınsayan paralel desen kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri "kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen", nitel verileri ise "durum çalışması" kapsamında elde edilmiştir. Görgül bir araştırma deseni olan durum çalışması deseninde güncel bir olayı ya da durumu kendi gerçek dünyasında derinlemesine inceleme amaçlanmaktadır (Yin, 1984; Akt.: Yıldırım, Şimşek, 2008). Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yoluyla belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenliği lisans programında dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olmak, Görsel Sanatlar Öğretimi dersini alıyor olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada farklı türde veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri uygulama süreci öncesinde ve sonunda Göktaş ve Öztürk'ün (2017) geliştirmiş olduğu "Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" ve Aykanat'ın (2018) geliştirmiş olduğu "Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise süreç boyunca yapılan gözlemler, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci gerekli izinlerin alınmasının ardından Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda Görsel Sanatlar Öğretimi dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılacak ve veri setlerinin normal dağılım göstermesi durumunda parametrik testlerden, normal dağılım göstermemesi durumunda ise parametrik olmayan testlerden faydalanılacaktır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizden yararlanılacaktır. İçerik analizi, kodlama yoluyla verilerin kategorilere ayrılması, bu kategoriler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılarak temaların ve alt temaların oluşturulması anlamına gelmektedir (Patton, 1990).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görsel Sanatlar Öğretimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemesi öngörülmektedir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının vurguyla ifade ettikleri görüş, bu dersin uygulamasını yürütmek için de yetenek gerektiği önyargısının artık kendilerinde kırılmış olduğudur. Görsel Sanatlar Öğretimi dersinde gerçekleştirilen uygulamalar bağlamında, öğretmen adaylarının duygu ve düşüncelerini özgür biçimde ifade edebildikleri ve yaratıcı tasarımlar üretebildikleri bir ortamın sağlanması durumunda, Görsel Sanatlar dersinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sorgulama becerileri ve estetik duyarlılıkları geliştireceği gibi görüşlerin önem kazanacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar öğretimi, sanat eğitimi, sınıf öğretmenliği, tutum

Kaynakça

- Aykanat, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2018). *Sanat eğitimi ve öğretimi-eğitimin her kademesinde yönelik yöntem ve tekniklerle* (Geliştirilmiş Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökdaş, Y. ve Öztürk, D. (2017). Görsel sanatlar öğretimine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (24), 683-692.
- Kırısoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak* (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul, 1-8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi* (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları* (Üçüncü Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Uzaktan Eğitim Armoni Dersinde Karşılaşılan Sorunları Azaltmaya Yönelik Müdahaleler: Modern Pedagojik Yaklaşımlar ve Teknoloji

Ali Korkut Uludağ
Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmada ortaya çıkan problemler literatürle ilişkili olarak şu şekilde sıralanabilir. Pandemi dönemi uzaktan eğitim armoni dersi sürecinde, öğrencilerin müzikal öğrenme kayıplarının derinleşmesi (Camlin & Lisboa, 2021) internet erişimi aksaklıkları (Nichols, 2020; Vaizman, 2022), teknolojik ekipman eksiklikleri (Rucsanda vd., 2021), çevrimiçi öğretim sürecinin ders etkinliklerini planlama ve materyal hazırlama açısından oldukça zaman alıcı olduğu (Biasutti vd., 2021) gibi literatürle benzer problemler ortaya çıkmıştır. Bu ve benzeri sorunlar, müzik eğitimcilerinin teknolojiyi bir öğretim yöntemi olarak ele almaya ve çevrimiçi müzik eğitimini yeniden düşünmeye yöneltmiştir (Vaizman, 2022).

Teorik Arka Plana Bağlı Araştırma Soruları ve Hipotezler

Flipped Learning Modelinin Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Müzik derslerinde flipped learning yönteminin kullanımı, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Kim & Kyoung Song, 2020). Aynı zamanda öğrencilerin müzik öğrenim süreçlerini kolaylaştırma, hızlandırma (Akbel, 2018) ve motivasyon sorunlarına karşı etkili çözümler sunabilme açısından (Brownlow, 2016) ideal bir yöntemdir. Davy vd. (2021) flipped learning modeli ile tasarladığı mobil enstrüman uygulaması sonucu, öğrencilerin yüksek motivasyona ulaştıklarını kanıtlamıştır.

S1: Flipped Learning modelinin öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde ne gibi olumlu etkileri vardır?

YouTube'un Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Koutsoupidou'ya (2014) göre öğrencilerin YouTube'daki kayıtları kullanarak farklı öğrenme deneyimleri kazanma ve öğrenmeye karşı ilgilerinin artma olasılığı, geleneksel çalgı eğitimi dersine kıyasla daha yüksektir. Çünkü YouTube'un basit, kullanışlı, pragmatik, (Waldron, 2013) pratik ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik etme gücü (Smith and Secoy, 2019), öğrencilerin çalıştıkları bir parçanın farklı performanslarını hem dinlemelerini hem de karşılaştırmalarını sağlaması (Wise vd., 2011), müzik eğitimi için önemli avantajlardır.

S2: YouTube ders destek platformunun öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde ne gibi olumlu etkileri vardır?

QR Kodlarının Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Enstrüman ve bestecilik eğitiminde kullanılan QR kodları, öğrencilerin bilgiye anında ulaşmalarını sağlamış, öğrenme deneyimlerinin geliştiğini göstermiştir (Palazón & Giráldez, 2018). Buna karşı, mobil cihazın tutuş pozisyonundan veya QR kodlarının kâğıt üzerinde yanlış konumlandırılmasından dolayı ciddi sorunlar ortaya çıkabilir (Sever, 2019).

S3: QR kodlarının öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde ne gibi olumlu ve olumsuz etkileri vardır?

Zoom Ara Odalarında Uygulanan İstasyon Tekniğinin Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Aslan (2021) araştırmasında, deney grubu için grup çalışmasına yönelik zoom ara odaları kullanmış ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek puanlara ulaşmıştır. Zoom ara odalarının tıp eğitiminde bir canlı grup etkinliği oluşturmak amacıyla kullanıldığı bir çalışma sonucunda ise öğrenciler uygulamaya yönelik olumlu yönde geribildirim sağlamışlardır (Rucker vd., 2020). İstasyon tekniği, İngilizce öğretiminde lisans öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yönlerini geliştirme potansiyeline sahiptir (Chien, 2017).

S4: Zoom breakout rooms üzerinde uygulanan the station rotation modelinin öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde ne gibi olumlu etkileri vardır?

BandLab Sosyal Müzik Platformunun Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Öğrenciler BandLab sayesinde dünyanın her yerindeki müzisyenlerle işbirliği yapabilir, birbirlerini platform üzerinde davet edebilir ve ortak bir arrangement projesi üzerinde uzaktan da olsa birlikte çalışabilirler (Giddings, 2020). BandLab aynı zamanda hem müzikal hem de dijital becerilerin motive edici ve işbirlikli bir şekilde kazanılmasını teşvik eden bir programdır (Moltó vd., 2021). BandLab'in kullanıldığı kompozisyon içerikli bir

proje çalışması sonucu, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında gözle görülür gelişmeler sağlanmıştır (Harris & Carroll, 2020).

S5: BandLab platformunun, öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde ne gibi olumlu etkileri vardır?

Geçmişteki bu araştırma sonuçlarından güç alınarak öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve başarı düzeylerinde ilerleme olabileceği düşünülmüştür. Literatürde ki bu araştırmalar ışığında aşağıdaki hipotezler varsayılmıştır:

Hipotez 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çevrimiçi armoni dersine ilişkin başarı düzeyleri arasında deneysel prosedür öncesi anlamlı bir fark olmayacaktır.

Hipotez 2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çevrimiçi armoni dersine ilişkin başarı düzeyleri arasında deneysel prosedür sonrası anlamlı bir farklılık olacaktır.

Hipotez 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çevrimiçi armoni dersine ilişkin tutumları arasında deneysel prosedür sonrası anlamlı bir farklılık olacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu ve Veri Toplama Araçları: Çalışma, müzik öğretmenliği bölümü 2. sınıf lisans öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüştür. Deney grubu 44 öğrenciden (25 kız & 19 erkek); kontrol grubu ise 42 öğrenciden (19 kız & 21 erkek) oluşmuştur.

Tutum ölçeği. Bu aşamada Yıldız et al. (2021) tarafından geliştirilen “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla 24 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının Cronbach Alpha ile saptanan iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur; ölçeğin alt boyutlarına yönelik yapılan istatistiksel analizler sonunda ise iç tutarlılık katsayıları yeterlik ve motivasyon boyutuna yönelik .94; kullanılabilirlik boyutuna yönelik .81, etkililik boyutuna yönelik .88 ve memnuniyet boyutuna yönelik .84 olarak tespit edilmiştir (Yıldız et al., 2021).

Başarı testi. İlk olarak armoni dersine ilişkin kazanımlar incelenmiş ve 30 adet soru hazırlanmıştır. Testin yapı geçerliliğinin sağlanması için madde analizi yapılmıştır. Sorular, ölçütler ve iki uzmanın görüşleri doğrultusunda 20 soruya düşürülmüştür. Devamında ise müzik öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin (n=39) katılımıyla üniversiteye ait online sınav platformu üzerinde bir pilot sınav yapılmıştır. Bu sınav sonucunda herhangi bir sorunun çıkarılmasına veya soruların yeniden düzenlenmesine gerek duyulmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan 6 adet görüşme formu sorusu, başarı testini değerlendiren uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısı 5’e düşürülmüştür. Bu sorular ile dördüncü sınıfta öğrenim gören iki öğrenci üzerinde zoom yoluyla bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu iki katılımcının geri bildirimleri doğrultusunda sorular üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Verilerin Analizi: Öğrenciler cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre dengeli bir dağılım göstermişlerdir. Kolmogorov-Smirnov analizi ve z puanlarının çarpıklık-basıklık (± 3) değerleri incelendiğinde, MAT puanlarında normal dağılımın gerçekleştiği, tutum ölçeği ve kullanılabilirlik dışındaki faktör puanlarında ise normallikten anlamlı düzeyde sapmaların olduğu görülmüştür. Bu sebeple, analiz işlemlerinde parametrik (paired samples t-test, independent samples t-test) ve non-parametrik yaklaşımlar (Mann-Whitney U test) esas alınmıştır. Etki büyüklüğünün belirlenmesi için d ve r katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerlerin yorumlanmasında d için .2 küçük, .5 orta, .8 büyük; r için ise .1 küçük, .3 orta, .5 büyük etki olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988).

Nitel bulgular üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bulgularının güvenirliğini artırmak amacıyla kodlayıcılar arası uyuma değerleri belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası uyuma noktasında oluşabilecek farklılıkların önüne geçebilmek için bir çizelge oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası uyuma değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci araştırma sorusuyla ilişkili olarak bu çalışma, Lai’nin (2021) ve Ng’nin (2022) bulgularını takip ederek ters yüz öğrenme modelinin etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Buna karşılık bazı öğrenciler, Wanner vd. (2015) çalışmalarında olduğu gibi ek iş yükü kaygısına dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin araştırmanın ikinci sorusuyla ilişkili olarak birinci sırada yöneldikleri “P1” kodu, YouTube’un öğrencilere her yerde ve her zaman kolay bir erişim fırsatı sağladığını göstermiştir (Clifton & Mann, 2011; Alp, & Kaleci, 2018). Üçüncü araştırma sorusuyla ilişkili olarak QR kodları, öğrencilerin YouTube ders destek platformunda ki videolara anında

ulaşabilmelerini sağlamıştır. Dördüncü araştırma sorusuyla ilişkili olarak öğrenciler, zoom breakout rooms ve istasyon tekniği desteğiyle işbirlikçi, ilgi çekici ve aktif öğrenme etkinliklerine teşvik edilmiş (Li, vd., 2021), birbirleriyle sosyalleşme (Davis vd., 2021) imkanı bulmuşlardır. Deneysel prosedür, öğrencilerin başarı düzeylerini, derse karşı tutumlarını ve bakış açılarını artırma noktasında potansiyel bir güç ortaya koymuştur. Başarı testi ve tutum ölçeği ile ulaşılan nicel bulgular, bu araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü hipotezlerini doğrulamıştır. Bu doğrultuda, deney grubu öğrencilerine uygulanan eğitimin öğrencilerin kompozisyon, tonal armoni, model armoni, kontrpuan, eşlik, orkestrasyon ve şarkı sözü yazma becerileri üzerinde etkili olduğu görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Armoni, flipped learning, YouTube, uzaktan eğitim, Zoom breakout ara odaları.

Kaynakça

- Akbel, B. A. (2018). Students' and instructors' opinions on the implementation of flipped learning model for cello education in turkish music. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 1-11. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i8.3256>
- Aslan, A. (2021). Problem-based learning in live online classes: Learning achievement, problem-solving skill, communication skill, and interaction. *Computers & Education*, 171, 104237. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104237>
- Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*, 1029864921996033. <https://doi.org/10.1177/1029864921996033>
- Brownlow, A. (2016, June 8-10). Teaching undergraduate music history: A new model using flipped learning and iPad technology [Paper presentation]. In *Higher Education Flipped Learning Conference*, Colorado, United States.
- Camlin, D. A., & Lisboa, T. (2021). The digital 'turn'in music education. *Music Education Research*, 23(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908792>
- Chien, C. W. (2017). Undergraduates' implementations of learning stations as their service learning among elementary school students. *Education* 3-13, 45(2), 209-226. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1074601>
- Clifton, A., & Mann, C. (2011). Can YouTube enhance student nurse learning? *Nurse Education Today*, 31(4), 311-313. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.004>
- Davy, T.K.NG., Ellen, H.L.NG., & Samuel, K.W.CHU. (2021). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10568-2>
- Davis, E., Flavin, A., Harris, M. M., Huffman, L., Watson, D., & Weller, K. M. (2021). Addressing student isolation during the pandemic: An inquiry into renewing relationships and reimagining classroom communities on remote instruction platforms. *Journal of Practitioner Research*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.5038/2379-9951.6.1.1199>
- Giddings, S. (2020). The creative magic of digital audio workstations: technology to unlock creativity in your learners. *The Canadian Music Educator*, 61(4), 41-44.
- Harris, J., & Carroll, C. (2020). Using web-based music composition applications to enhance non-specialist primary teachers' self-efficacy. In *Making and Teaching Music*. In EDULEARN20 Proceedings (pp. 8489-8495). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.2087>
- Kim, Y. J., & Kyoung Song, M. (2020). Exploring teachers' approaches to popular music: Attitudes, learning practice, and issues in South Korea. *International Journal of Music Education*, 38(3), 456-469. <https://doi.org/10.1177/0255761420919570>
- Kim, J. H. (2021). Music teachers' understanding of blended learning in Korean elementary music classes. *Music Kim, J. H. (2021). Education Research*, 23(3), 311-320. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1862776>
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: Benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3), 243-255. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1011112>

Lai, H. M. (2021). Understanding what determines university students' behavioral engagement in a group-based flipped learning context. *Computers & Education*, 173, 104290.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104290>

Assure Öğretim Modeline Dayalı Harmanlanmış Öğrenme Aktivitelerinin Müzik Dersi Öğrencileri ve Öğretmen Üzerindeki Etkileri

Sevim İrmiş
MEB

Ali Korkut Uludağ
Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin geleneksel öğrenme biçimlerine alternatif olarak hızla büyümesi, insanların bilgiyi nasıl edinebilmelerini sağlayacak yeni fırsatlar sağlamıştır (Anohina, 2005). Kim'e göre (2013) günümüz bilgi toplumu, öğretmen merkezli, tek taraflı ve ezberci öğrenme anlayışından uzaklaşarak, eğitim ortamını değiştirmiştir. Cautreels (2003) tam bu noktada, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullanma yerine, öğrenciyi merkeze alan bir ders ortamı yaratmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu süreçte dijitalleşmiş bir eğitim sistemiyle yetişmiş olan yeni nesil öğrencilerin, yaşama dair bakış açılarının ve dünya görüşlerinin iyi anlaşılması gerekmektedir (Livari at al., 2020).

COVID-19 pandemi sürecini konu alan müzik eğitimi içerikli çalışmalar sınırlı sayıdadır (Thorgersen & Mars, 2021). Calderón-Garrido vd. (2021) COVID-19'un neden olduğu olumsuzluklar karşısında müzik eğitimi sürecinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ve ortaya çıkan yeni fikirlerin de öğretim süreçlerine yansıtılmasının zorun hale geldiğini belirtmişlerdir. Bir müzik öğretmenine göre COVID-19 pandemi döneminde teknolojinin sistematik olarak ders aktivitelerine dönüştürülmesi, öğrencilerin deneyimlerini geliştirmek ve onları pandemi döneminden önce mümkün olmayan yaratıcılıklara teşvik etmek için etkili bir yoldur (Beirnes & Randles, 2022). Öğrencilerin yaratıcı etkinliklerini canlandırmak için müzik teknolojisinin kullanılması yoluyla tasarlanan uygulamalı ders aktiviteleri, öğrenciler için "eğlenceli" ve "ilginç" bir ders atmosferi oluşturur (Kim, 2013).

Mevcut araştırma için eylem araştırması prosedürünün planlanmasında literatürle ilişkili olarak uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan benzer problemler etkili olmuştur. Bu problemler; bazı öğrencilerin hem akıllı telefonlarla hem de bilgisayarlarla öğrenmeye alışık olmadıkları için çevrimiçi derslerde ilgi ve dikkat eksikliği yaşadıkları (Mishra at al., 2020), yetersiz internet erişimi, evde yetersiz çalışma alanı, farklı aile sorunları, internet altyapı yetersizliği (Roman at vd., 2021), eğitimde fırsat eşitsizliği (Adam & Metljak, 2022), geleneksel öğretim metodolojilerinin yetersiz kalışı (Biasutti vd., 2022) ve ödevlerin nasıl yapılacağının aktarılmasındaki zorluklar (Livari at al., 2020) şeklinde sıralanabilir. Bu problemler karşısında pandemi döneminin tetiklediği öğretim ve öğrenim aksaklıklarını en aza indirebilmek amacıyla hem teknoloji kombinasyonu hem de yenilikçi öğretim modellerine dayanan bir eylem araştırması prosedürü tasarlanmıştır.

Bu araştırma, Assure öğretim tasarımı modeli üzerinde organize edilen teknoloji destekli harmanlanmış öğrenme aktivitelerine yönelik öğrencilerin ve müzik öğretmenin yüklediği anlamları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda aşağıda ki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Çalışma grubu öğrencileri, harmanlanmış öğrenme uygulaması sonucu ne tür öğrenme deneyimlerine ulaşmışlardır?
2. Çalışma grubu öğrencileri, Thinglink uygulaması sonucu ne tür öğrenme deneyimlerine ulaşmışlardır?
3. Çalışma grubu öğrencileri, Kahoot uygulaması sonucu ne tür öğrenme deneyimlerine ulaşmışlardır?
4. Çalışma grubu öğrencileri, Plickers uygulaması sonucu ne tür öğrenme deneyimlerine ulaşmıştır?
5. Çalışma grubu öğrencileri, mobil öğrenmeye dayalı Rhythm Cat ve Note Works oyunları sonucu ne tür öğrenme deneyimlerine ulaşmışlardır?
6. Çalışma grubu öğrencileri, istasyon tekniği sonucu ne tür öğrenme deneyimlerine ulaşmışlardır?
7. Öğretmen, müzik dersi aktiviteleri sonucu ne tür öğretim deneyimlerine ulaşmıştır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla desenlenmiştir. Eylem araştırması, uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 295). Yani araştırmacının aynı zamanda araştırmanın içinde olması ve veri toplama aracı (denek) olması gerekir (Özerbaş vd., 2010).

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 bahar döneminde Türkiye’de bir devlet lisesinde 10 sınıfta öğrenim gören öğrenciler (n=30) tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilerin 16’sı kız 14’ü erkektir.

Veri Toplama Araçları: Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Öğrencilerin müzik dersi deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Uzmanlar (n=2) yaklaşık olarak 20 yıllık müzik eğitimi deneyimine sahiptirler. Uzmanlara 6 sorudan oluşan bir görüşme formu sunulmuştur. Uzmanlar, bir sorunun formdan çıkarılmasını önermiştir. Sonuç olarak beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, birinci araştırmacı tarafından bireysel olarak müzik dersi sınıfında uygulanmıştır. Tüm görüşmeler, öğrencilerin ve velilerin izni alınarak ses kaydına alınmıştır. Bu kayıtlar yazılı doküman haline dönüştürülmüş ve maxqda programına aktarılmıştır.

Öğretmen günlüğü. Müzik öğretmeni, her etkinlik sonrasında günlük tutmuştur. Bu günlüklerde; etkinlikler, öğretim deneyimleri ve öğrencilerin öğrenme deneyimleri değerlendirmiştir. Buradaki temel amaç, öğretmenin sürece yönelik olumlu veya olumsuz yöndeki öğretim deneyimlerini ortaya çıkarmasıdır. Bu günlükler, maxqda programına aktarılmıştır.

Veri Analizi: Tüm nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Her bir görüşme sorusuna göre belirlenen tema, kategori ve kodlar, MAXmaps klasörü üzerinde öğrenci yanıtlarıyla ilişkilendirilmiş, sınıflandırılmış ve ilişki haritalarına dönüştürülmüştür. İlişki haritaları oluşturulurken Maxqda programı üzerinde her bir kod için çağrılan kodlu bölümler, en yüksek ağırlık puanına göre sıralanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik: Bu çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlayıcılar arası uzlaşma değerleri analiz edilmiştir. Bu aşamada ortaya çıkabilecek farklılıkların önüne geçebilmek ve her iki kodlayıcıya ait anlamların birbirine yakın olmasını sağlamak amacıyla Guest, Bunce ve Johnson (2006) tarafından oluşturulan “Sample Code Definition Revisions” adlı bir çizelgeden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşma değeri sonucu %91,48’lik bir uyuma olduğunu göstermiştir. Miles vd. (2013) kodlayıcılar arası uzlaşma için %85 ile %90 arası bir orana ulaşmayı önermiştir (Akt., Creswell, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pozitif yönlü kavramların ağırlıkta olduğu birinci araştırma sorusu bulguları, Ruokonen ve Ruismäki’nin (2016) araştırmalarında olduğu gibi harmanlanmış öğrenmenin bağımsız ve yapıcı öğrenme için önemli fırsat sunduğu görülmüştür. İkinci araştırma sorusu bulgularında ise öğrencilerin Thinglink platformuna ilişkin “kullanımının basit olması” adlı kavrama yöneldikleri görülmüştür. Çünkü Thinglink platformunun en güçlü yönlerinden biri basitliği ve esnekliğidir (Jeffery vd., 2022). Fakat bu olumlu sonuçlara karşılık öğrenciler, Thinglink platformundaki ders aktivitelerini takip etmeye çalışırken Jeffery vd. (2022) araştırmalarında olduğu gibi dijital erişim problemiyle karşı karşıya kalmışlardır. Üçüncü araştırma sorusu bulguları, öğrencilerin Başal ve Eryılmaz (2021) ile Revenko’nun (2021) araştırmalarında olduğu gibi, hem Kahoot hem de Plickers öğrenme deneyimleri altında ‘motivasyon’ koduna yöneldiklerini göstermiştir. Buna bağlı olarak, dördüncü araştırma sorusuyla ilişkili olarak ortaya çıkan bazı bulgular, öğrencilerin Web 2.0 araçları içerisinde en çok Plickers uygulaması üzerinde pozitif yönlü kodlara yöneldiklerini göstermiştir. Beşinci araştırma sorusu bulgularına göre mobil oyunları, öğrencilerin müzik öğrenimini kolaylaştırmış (Della Ventura, 2017), aynı zamanda eğlenerek öğrenmelerini de (Zhou vd., 2010; Baratè & Ludovico, 2013) sağlamıştır. Altıncı araştırma sorusuna ilişkin ortaya çıkan en önemli bulgu, öğrencilerin istasyon tekniği ile tüm öğrenme deneyimleri içerisinde en fazla pozitif yönlü kodlara yönelmiş olmalarıdır. Son araştırma sorusu bulgularında müzik öğretmenin yoğun olarak olumlu yönde görüş belirttiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Assure öğretim tasarımı modeli, harmanlanmış öğrenme, istasyon tekniği, müzik eğitimi, Web 2.0 araçları,

Kaynakça

- Adam, T. B., & Metljak, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 5(1), 100246.
- <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>
- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(3), 91-102.

- Baratè, A., & Ludovico, L. A. (2013). Serious games for music education. A mobile application to learn clef placement on the staff. In *International conference on computer supported education (CSEDU)* (pp. 234-237). SciTe Press.
- Başal, A., & Eryılmaz, A. (2021). Engagement and affection of pre-service teachers in online learning in the context of COVID 19: engagement-based instruction with web 2.0 technologies vs direct transmission instruction. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 131-133. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1841555>
- Beirnes, S., & Randles, C. (2022). A music teacher's blended teaching and learning experience during COVID-19: autoethnography of resilience. *International Journal of Music Education*, 02557614221091829. <https://doi.org/10.1177/02557614221091829>
- Cautreels, P. (2003). A personal reflection on scenario writing as a powerful tool to become a more professional teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 175-180.
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., & Faure-Carvalho, A. (2021). Adaptations in Conservatories and Music Schools in Spain during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, 14(4), 451-462.
- Coutinho, C., & Mota, P. (2011). Web 2.0 technologies in music education in Portugal: Using podcasts for learning. *Computers in the Schools*, 28(1), 56-74. <https://doi.org/10.1080/07380569.2011.552043>
- Creswell, J. W. (2019). Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri. Anı Yayıncılık.
- Della Ventura, M. (2017). Creating inspiring learning environments by means of digital technologies: A case study of the effectiveness of WhatsApp in music education. In *E-Learning, E-Education, and Online Training*, 4(14), 36-45. <https://doi.org/10.4108/eai.26-7-2017.152906>
- Jeffery, A. J., Rogers, S. L., Pringle, J. K., Zholobenko, V. L., Jeffery, K. L., Wisniewski, K. D., & Emley, D. W. (2022). Thinglink and the laboratory: interactive simulations of analytical instrumentation for HE science curricula. *Journal of Chemical Education*. 99(6), 2277–2290. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c01067>
- Kim, E. (2013). Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: A case study from an elementary school in South Korea. *International Journal of Music Education*, 31(4), 413-427. <https://doi.org/10.1177/0255761413493369>
- Livari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>

Sanat Eğitiminde Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri: Fenomenoloji Çalışması

Müge Gültekin Connington
Bursa Uludağ Üniversitesi

Şemsettin Edeer
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde hızla değişen ve gelişen bilime ve bilimin sonuçlarına bireyler farkında olarak ya da olmayarak uyum sağlamaktadır. Sanat da bilim gibi gelişen bir olgudur ve geçmişten günümüze birbiri ile etkileşim içerisinde gelişim göstermektedir. Ersoy, sanatı “bilimin duygu haline dönüşmüş şekli” olarak tanımlamaktadır (2016a, s. 89). Dolayısıyla bilim ve sanat arasındaki bu etkileşim sanat eğitimi de etkilemektedir. Bireyi düşünsel, algısal, duygusal yönlerden geliştirmek sanat eğitiminin amaçları arasındadır. Bu amaçlar gerçekleştirilirken sanatın bilimsel tarafını oluşturan çeşitli kuramlar, ilkeler dikkate alınmakta ve uygulanmaktadır. Sanat her ne kadar öznel süreçler barındırsa da bilimden ayrı düşünülmemesi gereken bir alandır (San, 2006). Bilim ve sanatın etkileşimine, her ikisini bünyesinde barındıran sanat eğitimi alanına dair bu alanda öğrenim gören öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat eğitiminde gerçekleştirilebilecek bilimsel yaklaşımların farkında olması, bunları takip edebilmesi ve gerektiğinde uygulayabilmesi oldukça önemlidir.

Eğitim fakülteleri resim-iş eğitimi anabilim dalı öğretim programındaki ders içerikleri incelendiğinde, pedagojik formasyon dersleri gibi birtakım derslerin içeriğinin sanat ve sanat eğitimi ile doğrudan bağlantılı olmadığı görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2020). Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersi de bunlardan biridir. Resim-iş eğitimi anabilim dalında, bu dersi yürüten öğretim elemanlarının, dersin konularını sanat eğitimi ile ilişkilendirerek vermesi gerektiği düşünülmektedir. Her ne kadar alan dışı gibi görünse de sanat olgusundan ayrı tutulmaması gereken bir derstir. Dersin içeriğinin genel anlamda sanat alanından farklı oluşu, dersin konularının sanat eğitimi ile ilişkilendirilmesini ve öğrenciler açısından anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır. Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersi, resim-iş eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adayları için sanat ve bilim ilişkisinin somut olarak algılanabileceği, örneklerle zenginleştirilebilecek bir ders olduğundan bilimsel becerilerin ve tavrın kazanılması bağlamında oldukça önemlidir. Bununla birlikte sanatsal süreçlerin hangi yöntemlerle bilimsel bir temele yerleştirilebileceğine dair bilgi sahibi olabilecekleri, bilimsel bağlamda değerlendirme yapabilmeyi öğrenebilecekleri bir ders olması bakımından mesleki anlamda da oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir. Alanyazında bilimsel yaklaşımları, Bilimsel Araştırma Yöntemlerini ele alan, bu yöntemleri ayrıntılı bir biçimde açıklayan pek çok kaynak mevcuttur. Bunlar genel olarak sosyal bilimler, eğitim bilimleri gibi alanlara yönelik daha genel içerikler barındıran kaynaklardır. Bununla birlikte eğitim bilimleri kapsamına giren her bir alanın kendine özgü olan durumları ve yapısı vardır. Alanlara özel durumları ve değişkenleri içinde barındıran, alandan örneklerle zenginleştirilmiş kaynaklara duyulan ihtiyaç, alanyazında bu konuya dair bir boşluk olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında sanat temelli araştırmalar gibi diğer araştırma türlerine dair kaynaklar mevcuttur fakat bu içeriklerle çeşitlendirilmiş ve sanat alanına yönelik bir hale getirilmiş içeriklerin uygulamaya dönüştüğü eğitim durumlarının oluşturulması gerekliliği, önemli bir ihtiyaca işaret etmektedir. Ders kapsamında, sanat eğitimi ile bilimsel araştırma yöntemlerinin ilişkilendirildiği, dersin sanat ya da sanat eğitimi alanlarından konularla zenginleştirilerek işlenişinin ele alındığı çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma ile güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dallarında bu dersi veren öğretim elemanlarının, dersin içeriğini nasıl düzenlediklerine ve sanat eğitimiyle nasıl ilişkilendirdiklerine dayalı olarak ortaya çıkan bulgular ve sonuçlar ile araştırmanın tüm sanat eğitimcilerine yol göstereceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, sanat eğitimi ile bağdaştırılarak verilen Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersinin resim-iş eğitimi öğrencileri için daha anlaşılır olması ve alandan problemlere yönelik uygun araştırma yaklaşımlarına dair farkındalığın oluşması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar eğitimcisi yetiştiren kurumlarda, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini veren öğretim elemanlarının bu derse yönelik görüşlerine dayalı olarak, dersin konularının sanat eğitimiyle nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

Resim-iş eğitimi programında Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini veren öğretim elemanlarının,

1. Resim-iş eğitimi öğretim programındaki Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi konularının sanat eğitimiyle ilişkisi açısından görüşleri nelerdir?
2. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin öğretim sürecine (öğrenme-öğretme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme, ilişkilendirme) ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sürecin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Görsel sanatlar eğitimcisi yetiştiren kurumlarda verilen Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin sanat eğitimiyle ilişkisine ve ders sürecine ilişkin önerilere yönelik öğretim elemanı görüşlerine odaklanan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 39). Araştırmanın uygulaması iki aşamadan oluşmaktadır. Tarama desenindeki birinci aşamada nicel bir veri toplama yöntemi olan açık uçlu anketler ile yazılı görüş alınmıştır (Sevinç, 2011). Birinci aşamada, araştırmanın evrenini, devlet üniversitelerinin eğitim fakültesi bünyesinde resim-iş eğitimi programı olan anabilim dallarında Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini veren öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Uygulamanın ikinci ve temel veri kaynağı olan aşamasında nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni uygulanmıştır. Fenomenoloji hem bir felsefi bakış hem de bir araştırma yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Diğer bir deyişle felsefi ve psikolojik bakışları temel alan bir araştırma desendir. Fenomenoloji, daha çok pozitivist paradigmanın karşısında gerçekliği bireysel bakış ve deneyimlerde arayan bir akım olarak gelişmiştir. Fenomenoloji, bu felsefi tartışmayla başlayan ve bilim dünyasına yeni bir bakış açısı getiren bir duruş sonrasında şekillenen bir araştırma desendir (Ersoy, 2016b). Bu araştırmada fenomen, resim-iş eğitimi anabilim dallarındaki Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin sanat eğitimiyle ilişkilendirilişinin öğretim elemanlarınca nasıl anlamlandırıldığıdır. Öğretim elemanlarının bu sürece dair deneyimleri, algıları, düşünceleri ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Fenomenolojik araştırmalarda, görüşme temel veri toplama yöntemidir ve araştırmalar gözlem, görsel araçlar, yazılı materyaller vb. yöntemlerle desteklenebilir. Çalışılacak fenomenin niteliği ve katılımcıların kişisel özellikleri veri toplama sürecini etkilemektedir. Veri toplama süreci, katılımcıların algı ve deneyimlerine daha iyi nasıl ulaşılabileceği düşünülerek planlanmalıdır (Ersoy, 2016b). Görsel sanatlar eğitimcisi yetiştiren kurumlarda, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin öğretim-öğrenim süreçlerinin nasıl planlandığını, sanat eğitimiyle nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, fenomenoloji deseni kapsamında araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Fenomenolojik bakış açısı çerçevesinde görüşme yöntemini destekleyen doküman inceleme ve araştırmacı günlükleriyle veri türü çeşitliliği sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 2019). Verilerin toplanmasının ilk aşamasında dersin konularının alanla ilişkilendirilişine ve ders sürecinin boyutlarına dair genel bir görüş elde edilmesinin ardından katılımcılar arasından çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede mekanlarda veya bireylerde farklı olan bazı kriterler önceden belirlenmektedir. Sonrasında bu kriterlere göre farklılık gösteren mekanlar veya katılımcılar seçilmektedir (Creswell, 2013b). Böylece, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş beş öğretim elemanı ile uygulamanın ikinci aşaması gerçekleştirilerek, olguya ilişkin derinlemesine veriye ulaşmak amaçlanmıştır. Veri setinin tamamı tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, bulgulardan ortaya çıkan Etkileşim Durumları, Paradigmatik Bakış ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri ile Sanat Eğitimi Bütünleştirme olmak üzere üç tema bağlamında sunulmuştur. Etkileşim Durumları temasında bilim ve sanat alanları arasındaki ilişkilere, bu alanların birbirleriyle etkileşimlerine dair sonuçlar, Paradigmatik Bakış temasında sanat ve sanat eğitimi alanlarına ilişkin araştırmalara, yaklaşımlar ve yöntemler bazında eğilim ve yönelimlere dair sonuçlar ortaya çıkmıştır. Resim-iş eğitimi alanında verilen Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin amaçları, öğretim-öğrenim süreçleri, değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde dersin tüm boyutlarının ele alındığı, dersi veren öğretim elemanlarının öne sürdüğü temel sorunlar ve sorunlara getirdikleri çözümler Bilimsel Araştırma Yöntemleri ile Sanat Eğitimi Bütünleştirme teması altında sunulmuştur. Bu temada dersin tüm boyutları derinlemesine incelendiğinden ortaya çıkan sonuçlar bu araştırma için ayrıca önem taşımaktadır. Araştırmanın sonuçları kategorilerle ifade edilen genel sonuçların yanı sıra, temalar özelinde dikkat çeken diğer sonuçlar birlikte açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sanat ve bilim arasındaki etkileşimin bu ders için önemi, ders kapsamında sanat alanından örneklerle ve görsel temelli yaklaşımlara yer vermenin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmayla, sanat eğitiminde Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersinin içeriğini geliştirmek isteyen öğretim elemanlarına ve bu alanda çalışan araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, sanat eğitiminde araştırma, eğitimde araştırma yöntemleri, sanat temelli yaklaşımlar

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013b). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni*. (Çev.Ed: M. Bütün ve S. B. Demir). (3. Baskıdan çeviri). Ankara: Siyasal Yayın.
- Ersoy, A. (2016a). *Sanat kavramlarına giriş*. (1. Baskı). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Ersoy, A. F. (2016b). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 53-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (Çev.Ed: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- San, İ. (2006). Sanatlar ile bilim-kuram ilişkisi. İ. San ve A. Ç. İlhan (Yay.haz.), *Estetik eğitiminde sanat biliminin rolü* içinde (s. 7). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sevinç, B. (2011). Survey araştırması yöntemi. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 235). İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). *Resim-iş öğretmenliği lisans programı*.
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Resim_Is_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf (Erişim Tarihi: 20.11.2020).

Temel Tasarım Dersinde Güncel Eğilimler: Bologna Bilgi Paketleri Kapsamında Kesitsel Bir Betimleme

Esin Selimoğlu
Bursa Uludağ Üniversitesi

Berna Coşkun Onan
Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Temel tasarım dersi (I ve II), öğrenciye çeşitliliği ve sürekliliğiyle ana sanat tercihlerinde pratiklerine yansıyacak ve bireysel üsluplarını geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Hasırcı & Coşkun Onan, 2020). Sanat eğitiminde temel tasarım dersinin amaçlar ve öğrenme çıktıları bağlamında sürdürülen literatür taramasında karşılaşılan araştırmalar birtakım ortaklıklar taşımaktadır. Bu araştırmalarda, temel tasarım eğitiminin farklı yönlerden öğrencilerin gelişimini desteklemek gibi amaçlarının olduğu görülmektedir. Çeşitli disiplinlerde temel tasarım ilke ve öğelerinin kullanımına yönelik eğitsel süreçte yapılan çalışmalara bir örnek, Şenol ve Elmas (2020)'in araştırması, kolaj tekniği ile yapılan eserlerin temel tasarım ilke ve öğelerine göre analiz etmek ve değerlendirme süreçlerini içermektedir. Araştırmada, temel tasarım ilke ve öğelerini kullanarak yapılan eser analizlerin algılama konusunda kolaylıklar sağladığı gözlemlenmiştir. Dülger (2018)'in araştırmasında temel tasarım dersinin kompozisyon, strüktür ve soyutlama konuları öğretiminin heykel eğitimine ve çeşitli üç boyutlu çalışmalara olan etkisi araştırılmıştır. Dülger'in araştırmasında, öğrenci çalışmaları tasarım dersi kapsamında öğretilen ilke ve öğelerin etkileri esas alınmış, bu ilke ve öğeleri kullanarak çalışmaların analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları arasında heykel öğretimine etkisi ve ders işleniş sayılmaktadır. Eğitim süreci düşünüldüğünde yapılan bir diğer çalışma, Karabay (2020)'in çalışmasında, Temel tasarım dersinin çıktılarına odaklanmıştır. Temel Tasarım dersinin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar tasarım olgusunun kalıcılığını araştırmak, bilimsel veriler doğrultusunda analizini yapmak ve değerlendirmesini sunmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin tasarım yapabilme yeteneklerini geliştirmek, tasarım üzerine düşünmelerini sağlamak; tasarımı, tanımlamak, öğeleri ilişkilendirmek, uygulamaya dökülebilmek gibi kavramları anlamlandırmanın öneminin farkına vardıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çakıroğlu (2016)'nın çalışmasında, Temel tasarım dersi (I-II) ve görsel okuryazarlık konusunda güçlü bir ilişkinin olumlu sonuçları ortaya konulmuştur. Temel TasarımI-II derslerinin yoğun ders içeriği ve zorlayıcı yapısının öğrenci üzerinde olan etkilerini araştıran Bayraktaroğlu, Narter ve Üst (2016)'nın çalışmasında, dersin amaçları doğrultusunda verimliliği artıracak, lise öğrencilerinin temel tasarım dersinin önemine anlayacakları ve farkındalık oluşturabilecekleri bir tasarım kampı fikri önerilmiştir. Kentten öğrenme temelleriyle gerçekleştirilen bu araştırmada öğrencilerin yeterince gelişmeyen yaratıcılıklarını ve temel tasarım derslerine adapte olmakta güçlük çektikleri bilgi ve becerileri kapsamakta; onların yaratıcı düşünme, çizim ve üç boyutlu model yapma, kavramsal düşünme, takım çalışması gibi unsurları deneyimlemelerini sağlamaktadır. Erim (2011)'in yaptığı araştırmada, hareket ve yön kavramları açısından ele alınan üç boyutlu çalışmalar, öğrencilerin form ve biçimleri uygulama sürecinde özgüven, farkındalık gibi konularda gelişim sağladıklarını göstermiştir. Sıralanan bu makaleler, Temel tasarım I ve II derslerinin öğrenme çıktıları gösteren, analiz eden ve vurgulayan çalışmalardır.

Temel tasarım dersi I ve II ile ilgili literatür taramasına göre, temel tasarım dersinin teorik ve pratik uygulamalarına ilişkin çalışmalar, temel tasarım dersinin hayal gücü, yaratıcılık odağında tasarım gücünü geliştiren yapısına ilişkin çeşitli araştırmalar, temel tasarım ilkelerinin ve öğelerinin kullanımına dair araştırmalar, çeşitli disiplinlerin görsel analizinde temel tasarım ilke ve öğelerinin kullanıma ilişkin çeşitli araştırmalar literatürde yer almaktadır. Bu araştırmaların yanı sıra Temel Tasarım I ve II dersi birçok bölümde görülen ortaklıkların yanı sıra web sayfalarında beyan edilen Bologna bilgi paketlerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum, uygulamada farklılıklar olduğunu göstermiş ve araştırmayı bu çeşitliliğin sebeplerini ve temel yönelimlerini anlamlandırmaya yönlendirmiştir.

Araştırmaların yaratıcılık, disiplinlerarasılık, programın ardışıklığı, özgünlük, öğelerin pratiklerdeki etkileri gibi olgulara yönelik olduğu görülmüş fakat tekil ve kesitsel örnekler üzerinden alandaki pratikleri derinlemesine anlamlandırmayı sağlayabilecek herhangi bir değerlendirmenin yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu araştırmanın eğitim fakültelerinde sanat eğitimi sürecinde temel tasarım dersiyle hangi farklı amaçların benimsendiğinin ve öğrenme çıktılarının hangi parametrelere yoğunlaştığının belirlenmesinin derinlikli, belirli bir zaman kesiti temelinde sunulması bu araştırmanın alanyazın için önemini ortaya koymaktadır. Resim -İş Eğitimi programlarında verilen temel tasarım dersinin (I ve II) 2021-2022 eğitim öğretim yılı zaman kesitinde var olan yapısal niteliklerini betimlemek amacıyla yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

5. Resim-iş eğitimi programlarında yer alan temel tasarım dersinde (I ve II) 2021-2022 eğitim öğretim yılında hangi amaçlar belirlenmektedir?

6. Resim iş eğitimi programlarında verilen temel tasarım dersinde (I ve II) 2021-2022 eğitim öğretim yılında hangi öğrenme çıktılarının kazandırılması hedeflenmiştir?

Yöntem

Araştırmada betimsel tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Sönmez ve Alacapınar (2013)'e göre kesitsel araştırmalarda, evreni temsil edecek nicelik ve nitelikte gruplardan objeler alınır. Temel olarak bu araştırmalarda, araştırmacılar, araştırmanın merkezindeki olgulara müdahale etmez veya olguyu değiştirecek ya da geliştirecek herhangi bir etkinlikte bulunmaz. Bu araştırmada, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinde Resim-iş eğitimi bilim dallarında temel tasarım dersi bulunan 32 kurum incelenmiştir. Bu kurumlar arasında, üniversitelerin web sayfalarında Bologna bilgi paketi içeren 25 kurum bu araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Bu kurumlar: Aksaray Üniversitesi (ASÜ), Anadolu Üniversitesi (ANAÜ), Atatürk Üniversitesi (ATAÜ), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (BAİBÜ), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ), Bursa Uludağ Üniversitesi (BUÜ), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ), Çukurova Üniversitesi (ÇÜ), Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ), Ege Üniversitesi (EÜ), Fırat Üniversitesi (FÜ), Gazi Üniversitesi (GÜ), Giresun Üniversitesi (GRÜ), Harran Üniversitesi (HRÜ), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (MKÜ), İnönü Üniversitesi (İNÜ), Kastamonu Üniversitesi (KÜ), Marmara Üniversitesi (MÜ), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (ÖHÜ), Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMÜ), Pamukkale Üniversitesi (PAÜ), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (TOGÜ), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ). Araştırmanın veri toplama sürecinde Bologna bilgi paketleri veri setini oluşturmuş ve bu veri seti, araştırmanın genel kapsamını belirlemiştir.

Bu araştırmanın; temel tasarım dersi veren öğretim elemanlarına, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen yetiştirme bağlamında amaç belirleme sürecinde olan akademisyenlere, Bologna Bilgi Paketi ile ilgilenen araştırmacı ve uygulayıcılara, eğitimde amaç belirleme ve program geliştirme uzmanlık alanlarındaki araştırmacılara, sanat eğitimi alanında program geliştiren akademisyenlere, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı çalışan program geliştirme uzmanları ve uygulayıcılarına yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye geneli üniversiteler incelenmiş ve Resim iş Eğitimi Bölümleri bulunan 32 üniversite tespit edilmiştir. Bu üniversiteler arasında yer alan 25 kurumun web sitelerinde Bologna paketlerinde temel tasarım 1-2 dersinin kazanımları belirtilmiştir. Bu paketlerde belirtilen amaçlar, öğrenme çıktıları ve ders içerikleri incelenmiş ve aşağıda belirtilen oranlara sahip grafikler oluşturulmuştur. Buna göre, temel tasarım 1 ve 2 dersine Bologna paketlerinde yer alan bilgiler incelenmiş elde edilen veriler doğrultusunda dersin amaçları ve öğrenme çıktıları beş başlıkta toplanmıştır: Eğitsel (Mesleki Beceriler), Uygulama Becerileri, Düşünsel Beceriler, Akademik Beceriler ve Diğer Beceriler. Araştırmanın sonuçları, sayısal bulguların yanı sıra bilgi paketlerindeki verilerin doğrudan kullanıldığı betimsel bir anlayışla sunulmuştur. Böylece, araştırmanın kesitsel betimleme amacıyla tutarlılık sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bologna akreditasyon süreci, öğrenme amacı, öğretim çıktısı, Bauhaus

Kaynakça

- Çakıroğlu, E. (2016). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel okuryazarlığa ilişkin görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dülger, D. D. (2018). Temel sanat eğitimi dersinin kompozisyon, strüktür ve soyutlama konuları dâhilinde heykel eğitimine katkıları. *Art-Sanat Dergisi*, (9), 505-526. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/İuarts/Issue/47878/604767>
- Erim, G. (2011). Temel tasarım dersinde öğrencilerin estetik duyarlılıklarını ve yaratıcılıklarını geliştirme üzerine örnek çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 487-501 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16694/173529>
- Hasırcı, Z. & Coşkun Onan, B. (2020). Anasanat atölye seçimleri ve tutumlar bağlamında temel tasarım dersini değerlendirmek. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* ,39(2),101-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/58553/638705>
- Karabay, Ö. (2020). Güzel sanatlar öğrencilerinin tasarım gücünü geliştirmede (Eleştirel bakma-merak etme-hayal kurma-yaratma bağlamında) temel sanat/tasarım dersinin gerekliliği . *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 10 (22) , 108-120 . DOI: 10.16950/iujad.845899

- Kumaş Şenol, N. & Elmas, A. O. (2021). Deneysel kolaj uygulamalarının temel tasarım elemanları ile incelenmesi. *Art-Sanat Dergisi*, (15), 183-201 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuarts/issue/60231/875009>
- Sönmez V., & Alacapınar F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. bs.). Anı Yayıncılık.
- Üst, S. , Bayraktaroğlu, S. & Narter, Ç. (2017). Tasarım Fakülteleri için bir tanıtım önerisi: Deneyimsel öğrenme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* ,7 (13) , 221-234 . DOI: 10.17828/yalovasosbil.333961

Görsel Sanatlar Öğretiminde Yaratıcı Drama Yoluyla Bağlar Kurma

Deneyimi: Eylem Araştırması

Tuğba Şenyavaş
Bursa Uludağ Üniversitesi

Ismail Özgür Soğancı
Anadolu Üniversitesi

Ali Öztürk
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Geleneksel kalıplarla düşünme biçimi olan yakınsak düşünme; olaylar, kavramlar ve durumlar arasında farklı ilişkiler kurmayı engeller. Günümüz eğitim anlayışının, yakınsak düşünmeye alışkın, sorgulama, araştırma, derin ve çok boyutlu düşünme becerileri konusunda yetiştirdiği gözlemlenmektedir. Bilginin yaparak, yaşayarak, yapılandırarak öğrenilmesi yerine, sınırlı yanıtlar arasından tek doğruyu bulmaya yönelik, kısa vadeli bellek becerisi gerektiren sınav kaygılı bu ortam, bireyin yaratıcı düşünmesini, özgünlüğünü, kendini ifade edebilme gücünü olumsuz yönde etkilemekte ve yeniliklere kapalı, durağan ve hazırcı bir hayat kalıbını dayatmaktadır.

Öncelikli amaç, onu düşünsel, algısal, duygusal yönlerden geliştirmek olmalıdır. Bu anlamda, sanat eğitimi bütünsel anlayışla işleyen bir ders henüz eğitim programında yer almamaktadır. Oysa günümüz sanatı (resim, heykel, müzik, oyun, dans, sinema vb.) disiplinlerarası ve disiplinler içi bir yapıya sahiptir. Örgün eğitimde sanat eğitimi denildiğinde, Görsel Sanatlar dersi akla gelmekte ve sanat eğitime ilişkin sorunlar genelde Görsel Sanatlar dersi kapsamında tartışılmaktadır. Görsel Sanatlar dersinin en önemli amacı öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek olduğuna göre, öğretmen dersi aktif hale getirmek ve öğrencinin imgelem gücünü harekete geçirmek durumundadır. Bunun da en geçerli yollarından birisi oyun oynamaktır (İlhan, 2006, s. 419). Oyun oynamanın bir öğretim yöntemi olarak belli kazanımlar ve hedefler doğrultusunda kullanılması, yaratıcı drama yöntemi ile olasıdır. Yaratıcı drama, bir ders olarak ilköğretim ve yükseköğretim kurumlarının programlarında yeni yeni yer almaya başlamışken, uygulamada yaşanan en büyük sorun bu dersi verebilecek yetkinlikte eğitimci sayısının yetersiz oluşudur. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramayı eğitimsel yaşantılarına dahil etmeden mezun olmaları, sanat eğitimi ile bu kadar yakın ilişkide olan bir alan hakkında bilgi sahibi olamamaları bir sorun olarak görülmüş ve bu çalışmanın yapılma gereksinimini doğurmuştur.

Eğitim-öğretimde yaratıcı dramanın iki kullanım biçimi vardır: Birisi yaratıcı dramanın araç olarak kullanılması, diğeri ise amaç olarak kullanılmasıdır. Araç olarak kullanılması, herhangi bir konunun, olayın veya eğitim ünitesinin drama yöntemiyle işlenmesiyle, amaç olarak kullanılması ise, bir disiplin olarak dramanın öğretilmesi anlamına gelir.

Yaratıcı drama bir araç/yöntem olarak sahip olduğu teknikleri işe koşarak drama alanının kendi konuları dışındaki konuları öğretmede kullanılır. Bu konular amaçları uygun olan her ders ya da her eğitim konusu için geçerli bir durumdur. Bu yöntemde işlenecek bir konunun dramatik bir çatışma içerisinde canlandırmalarla bizzat yaşatılarak öğretilmesi söz konusudur. Sınıf ortamında farklı derslerde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılması, en başta öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, anlatılmak istenen konunun kalıcı hale getirilmesini ve yaşantısal olmasını, öğrenenlerin farklı ve eleştirel düşünmesini, duygularının sağlıklı bir şekilde dışa vurulmasını, özgür düşüncenin gelişimini ve her türlü ifade olanağının verilmesini, yaratıcılık ve yazılı-sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlar (Adıgüzel, 2010, s. 118).

Sanat eğitimi alanının öğretimine yönelik bir ders olan Görsel Sanatlar Öğretimi I ve II derslerinin, öğretmen adayları için kılavuz niteliği taşımasının yanı sıra, gelecekteki öğretmenlik yaşantılarında mesleki bakımdan yaşamsal önem taşıyan bir yapıya ve içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir. Bu ders, görsel sanatlar eğitimcisi yetiştiren eğitim fakültelerinin resim-iş öğretmenliği programlarında, sanatın genel olarak eğitimdeki yerini ve tarihini, sanatın hangi yollarla öğretilebileceğine ilişkin yöntem ve teknikleri, bunların uygulanış biçimlerini, sanatın farklı boyutlarını ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri kapsayan bir ders olarak yer almaktadır. Değişen paradigmlar ve yeni koşullar, farklı öğretim yöntem ve yaklaşımlarını takip etmeyi ve eğitim sürecine dahil etmeyi kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu anlamda bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama, hemen hemen her alanın öğretiminde uygulanabileceği gibi, sanat eğitimi alanı ile de gerçek anlamda bütünleşik bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada, yaratıcı dramanın bir yöntem olarak Görsel Sanatlar Öğretimi dersi bağlamında, disiplinler içi ve disiplinlerarası nasıl bağlar kurabileceğine ilişkin bir ders deneyiminin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, uygulamaya dayalı ve merceğine aldığı ortamda değişim yaratmayı hedefleyen nitel bir yaklaşım olan eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulabilmelerine olanak sağlayan sistematik bir araştırma yaklaşımıdır. Nicel veya deneysel araştırmaların yaptığı gibi az sayıda değişkenle genellenebilir açıklamalar aramak yerine, herhangi bir toplumsal durumun / bağlamın içerdiği karmaşık ilişkileri bularak anlamlandırmayı amaçlar (Stringer, 2014).

Araştırmanın döngüsü, Planlama / Uygulama / Gözleme / Yansıtma / Tekrar planlama / Tekrar uygulama / Tekrar gözleme / Tekrar yansıtma... şeklinde devam eden bir süreçte gerçekleşmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden, önce ölçüt örneklem kullanılmış, daha sonra belirlenen grubun içinden katılımcı öğrencileri belirlemek için ise süreçte farkedilen örneklem (opportunity sampling) türünden yararlanılmıştır.

Araştırmacı tarafından belirlenen bazı ölçütler yoluyla ilk olarak katılımcı grubuna karar verilmiştir. Bu ölçütler şu şekildedir:

- Araştırmanın yapılacağı okulda, yaratıcı drama ile ilgili herhangi bir ders veya bu konuda yetkin öğretim elemanının olmaması.
- Araştırmanın yapılacağı sınıf düzeyinin 3. sınıf olması.
- Araştırmanın yapılacağı dersin, öğretim yöntemleri içerikli Görsel Sanatlar Öğretimi dersi olması

Bu ölçütler doğrultusunda, katılımcılar, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf dersi olan Görsel Sanatlar Öğretimi II dersinin A grubu öğrencilerinden belirlenmiştir.

Araştırmanın uygulaması A grubunun tümü ile gerçekleştirilmiş, ancak araştırma verileri 3 erkek, 9 kız öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenciden elde edilmiştir. Bu öğrenciler belirlenirken, süreçte farkedilen örneklem türü kullanılmıştır. Günlüklerinde ve ders değerlendirme formlarında dersi farklı açılardan eleştirel bir bakışla değerlendirebilen, kişisel bilgi formlarında farklı özellikler gösteren, vize sınav notlarında farklı başarı düzeylerine sahip, yaratıcı drama etkinliklerine katılımda istekli olduğu ve isteksiz olduğu gözlenen öğrenciler araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir.

Temel veri toplama aracı olan gözlem verisini, uygulama süreci boyunca çekilen video kayıtlarının veri toplama haftalarına denk gelen kısımlarından oluşan 1 saatlik temsili cd ve bunun yazılı dökümü oluşturmaktadır. Diğer veri toplama araçları ise, yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları ve yazılı dökümleri, kişisel bilgi formları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, öğrencilerin sanatsal ürünleri ve ders değerlendirme formlarıdır.

Araştırmanın geçerliği, Creswell (2017, s. 201)'in önerdiği, veride çeşitleme, katılımcı onayının alınması, derinlemesine betimleme, yanlılığın açıklanması, karşıt ve uyumsuz bilginin tanıtımı, alanda uzun zaman geçirilmesi ve akran/meslektaş değerlendirmesi yollarıyla sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, Biraradalık, Çoklu Bakış, İlişkisel Drama ve Bağlar temalarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada, özellikle Bağlar teması ele alınacaktır. Bağlar teması, Disiplinlerarası, Özne-Nesne-Ürün, Zamanlararası ve Mesleki alt temalarından oluşmaktadır. Dersin çok alanlı yapısıyla ortaya çıkan disiplinlerarası bağlantılar, bu bağlantıların öğrenciler üzerindeki yansımaları, kendi özelliklerinden yola çıktıklarında öğrencilerde oluşan ders algısı, farklı zaman dilimlerinin günlük yaşamla ve ders konularıyla ilişkisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öne çıkan görüşler yoluyla kurulan mesleki bağlar bu tema altında açıklanacaktır. Dersin veri toplama haftalarının konuları olan Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir? ve Müze Eğitimi üniteleri odakta olduğundan, bu konular özelinde ortaya çıkan dört disiplinin kendi içinde ve dramayla olan dinamik bağları, kişinin kendisinden yola çıkarak seçtiği bir nesne bağlamında geliştirilen sürecin kişiden nesneye ve nesneden ürüne dönüşüm yolculuğu, bu yolculuğun yarattığı zamansal farklılıklar ve tüm süreçte öğrencilerin mesleğe yönelik motivasyonlarında görülen değişimler bu temada öne çıkan durumlardır.

Yaratıcı drama destekli bir ders deneyiminin mercek altına alındığı bu çalışmada araştırmacı, nitel bir yaklaşımla öğrenciler için yeni bir yöntem olan dramanın onlar üzerinde nasıl bir etki yarattığına ve ders sürecini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmış ve Merriam'ın (2013) ifadesiyle katılımcının penceresinden bakmaya, yani etik (dışarıdan) değil emik (içeriden) bir bakışla değişen dünyalarını anlamaya çalışmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, yaratıcı drama, disiplinlerarasılık, müze eğitimi

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 17-27.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*, Ankara: Naturel Yayınevi.
- Arıkan, E.N.Y. (2011). *İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Apaydın, N. (2010). *Drama etkinlikleriyle destekli görsel sanatlar dersine yönelik öğrenci görüşleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1).
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. (5. ed.). U.S.A.: Pearson Edition.
- Costello, P.J.M. (2003). *Action research*. (E-book). London: Continuum.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev.Ed.; S.B.Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev.Ed.; M. Bütün ve S.B. Demir). (4. Baskı). Ankara: Siyasal kitabevi.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev.Ed.; A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama: Sınıfın içinde ve dışında*. (Çev.Ed.; P.Ö. Şimşek). Ankara: Nobel.
- McIntyre, A. (2008). Participatory action research. Qualitative research methods series 52. (Series Ed. J.V.Maanen). (E-book). USA: Sage publications.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.Ed.; S. Turan). Ankara: Nobel.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. USA: Jossey-Bass Inc.
- Metinnam, İ. (2017). Yaratıcı dramayla kültürel temas alanları oluşturmak: Sanat eğitiminde katılımcı bir eylem araştırması örneği. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Öztürk, A. (2006). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri. Ö. Adıgüzel (Editör), *Yaratıcı Drama: 1985-1998 Yazılar içinde* (s.447). Ankara: Naturel.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan çeviri). (Çev.Ed.; M.Bütün ve S.B.Demir). (Orj.bas.yılı, 2002). Ankara: Pegem.
- Patton, M. Q. (2015). <http://www.saravaca.com/project/pattons-40-purposeful-sampling-strategies/> (Erişim tarihi: 29.04.2018).
- Stringer, E.T. (2014). *Action research*. 4. Edition. USA: Sage publications.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlükü*. Ankara: Pegem.
- Wagner, B.J. (2002). *Understanding drama-based education*. Gerd Brauer (Ed.), Body and Language. Intercultural Learning Through Drama içinde.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research; living theory*. (E-book). Sage publications.
- Yıldırım, A. & H. Şimşek. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Gelişiminde Aile Katılımlı Etkinliklerin Rolü

Gonca Babadağ
Anadolu Üniversitesi

Burçin Türkcan
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Yerel ve küresel ölçekte yaşanmakta olan çevre sorunlarının gün geçtikçe çeşitlenerek artması çevreye yönelik bakış açısının gözden geçirilmesini, yaşanan tahribatın azaltılmasını ve bu sorunlara yönelik etkin çözümlerin eyleme geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda çevre sorunlarına yönelik farkındalığın ve olumlu tutuma sahip olmanın ötesinde bu sorunlara karşı tepkisini ortaya koyan, çözüme ilişkin aktif katılım gösteren, eleştirel bir bakış açısıyla sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimseyen ve çevreye yönelik sorumlu davranışlar sergileyen bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde çevreye yönelik zararların ve olumsuzlukların istatistiksel veriler ve bilimsel açıklamalar yoluyla insanlara anlatılmaya çalışıldığı ancak bunların insanları yeterince etkilemediği görülmektedir (Oppermann, 2009). Yaşanan çevre sorunlarının çok boyutlu, karmaşık ve birbiri ile ilişkili olması (Bellamy, Foster ve Magdoff, 2014), çevre eğitiminde disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesini gerektirmektedir (Eti, 1996; Inwood, 2007; Mantere, 1992; Şen, 2018). Nitekim sanatın, bilimin meydana getirdiği bilinç düzeyini duygulara aktarması (Tolstoy, 1996), iletilerini güçlü bir şekilde aktarması, bilinç düzeyinin ötesinde bilinçaltını da etkileme potansiyeline sahip olması ve daha önceden algılanmayan ya da göz ardı edilen durumları estetik bir anlatım çerçevesinde sunabilmesi çevre sorunlarına dikkat çekme ya da çözüm ortağı olunmasında sanatın ve sanat eğitiminin gücünden yararlanılabileceğine işaret etmektedir.

Çevre eğitiminin etkililiği toplumun tüm kesimlerini bilinçlendirmesi ve kalıcı davranış değişikliğini sağlaması ile ilişkilidir. Çevre eğitiminin en önemli bileşenlerinden biri çevreye yönelik sorumlu davranışlardır. Çevrenin korunmasına ve sorunların çözümüne yönelik her türlü faydalı davranış bu kapsamda değerlendirilebilir. Temel eğitim kademesinde gerçekleştirilen eğitimin niteliğinin toplumun niteliğini etkileme gücü (Gültekin, 2014, s. 728) çevre eğitiminde temel eğitim kademesinin kritik bir öneme sahip olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte toplumsallaşma sürecinin başladığı yerin aile olduğu ve çocukların çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların ilk olarak ailede şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda (Atasoy, 2019; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995) çevre eğitiminde ve çevreye yönelik sorumlu davranışların kazandırılmasında ailenin etkisi son derece önem arz etmektedir.

Alanyazında çevre söz konusu olduğunda özellikle temel eğitim kademesine yönelik uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Bahar ve Kiras, 2017; Çakırlar Altuntaş ve Turan, 2016; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Gülay Ogelman, 2012; Peker ve Ceylan, 2020). Yapılan çalışmaların genellikle betimsel nitelikte olduğu ve özellikle ilkökul düzeyinde uygulamaya dönük çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu anlamda araştırmanın ilkökul düzeyinde çevre eğitimi ile sanat eğitimi bütünlüğünün ve aile katılımlı etkinlikler kapsamında yürütülmesinin alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın amacı ilkökul Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının geliştirilmesinde aile katılımlı etkinliklerden nasıl yararlanılabileceğinin ortaya konulmasıdır. Araştırma eylem araştırması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Özel durumlara ve çözümlere odaklanan (Stringer, 2007, s. 1) ve araştırma ile eylemi bütünsel olarak bir dizi esnek döngüde bütünlükten eylem araştırmasının amacı, toplumsal değişimi kolaylaştırmak veya değer yönelimli sosyo-politik bir amacı gerçekleştirmektir (Neuman, 2006, s. 42). Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 118). Bu kapsamda gönüllük, çevreye yönelik sorumlu davranışlarında sorun bulunması, derslere düzenli olarak devam edilmesi, ailenin etkinliklere katılımda gönüllü ve istekli olması, ailenin veri toplama aşamasında katılım göstermesi ölçütlerinden yararlanılmıştır. Odak alanın belirlenmesi sürecinde Eskişehir genelinde farklı bölgelerde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip 10 devlet okulunda öğrenim görmekte olan 434 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Bu verilerin analizleri yaşanan sorunların ve kimlerin bu sorunları yaşadığının tespit edilmesini sağlayarak uygulama sınıfının belirlenmesine katkı sağlamıştır. Araştırmanın öğretim boyutu Eskişehir'de bir devlet okulunda ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 13 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olmakla

birlikte, süreçte öğrencilerin ve ailelerin katılımlarında yaşanan aksamalar neticesinde 2 erkek ve 5 kız olmak üzere 7 odak öğrenci belirlenmiştir. Uygulama sınıfında sorun yaşandığı tespit edilen çevreye yönelik sorumlu davranışların kazandırılması amacıyla uzman görüşleri alınan ve toplam 10 ders planını içeren 4 eylem planı hazırlanmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, etkinliklere ilişkin video kayıtları ve fotoğraflar, etkinlik planları, öğrenci ürünleri ve davranış gözlem formu gibi farklı türde veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci Görsel Sanatlar dersi kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yaklaşık 7 hafta sürmüştür. Araştırmanın uygulama sürecinde yüz yüze, uzaktan eğitim ve okul dışı çevre olmak üzere farklı ortamlarda etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya sürecine ilişkin ders planları, Görsel Sanatlar Öğretim Programı (MEB, 2018) kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama süreci ve veri analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ders süreci ders öncesi hazırlıklar, ders sırasında ilgili temaya ilişkin gerçekleştirilen sanat etkinlikleri, ders sonrası ise aile katımlı etkinlikler kapsamında yürütülmüştür. Bu süreçte uygulama sınıfındaki aileler; araştırma, bilgilendirme, hazırlık yapma, taslakların oluşturulması, aile toplantılarının yapılması, aile içi kararların alınması, çevre temizliği etkinliklerine ve geri dönüşüm sürecine katılım, görevlendirme, dijital öykü yazımı ve özdeğerlendirme gibi konularda aktif rol oynamışlardır. Araştırmada çevre eğitiminin öğretmen, aile, sosyal çevre, eğitim programı, akran etkisi gibi bileşenlerinin tutarlılık göstermesi durumunda davranış değişiminde ilerleme kat edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin çevre konusunda yetişkin eğitime de katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte ailelerin ve öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin yalnızca resim çizilen ve iyi vakit geçirmeye yarayan bir ders olması görüşünün değiştiği ve gerçekleştirilen etkinliklerin aile bireyleri arasındaki etkileşimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar dersi, sanat eğitimi, aile katılımı, çevreye yönelik sorumlu davranış, eylem araştırması

Kaynakça

- Atasoy, E. (2019). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Bahar, M. & Kiras, B. (2017). Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1702-1720.
- Bellamy Foster, J. and Magdoff, F. (2014). *Her çevrecinin kapitalizm hakkında bilmesi gerekenler, Kapitalizm ve çevre üzerine bir rehber*. (Çev. Ed: Ö. Aksakal) İstanbul: Paprika kitap.
- Etike, S. (1996). Görsel sanatlar eğitiminde çocuğa ve gence sanattan anlayan bir kişilik kazandırmak hedeflenir. *Milli Eğitim*, 131, 23-24.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim-Online*, 6 (3), 452-468.
- Gülay Ogelman, H. (2012). Teaching preschool children about nature: A project to provide soil education for children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 40 (3), 177-185.
- Gültekin, M. & Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182, 85-112.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children’s education: Why does it make a difference? *Teachers College Reports*, 97(2), 310–331.
- Inwood, H. (2007). Artistic Approaches to Ecological Literacy: Developing Eco-art Education in Elementary Classrooms. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 6, 1-16.
- Mantere, M. (1992). *Ecology, environmental education and art teaching*. L. Piironen (Ed.), In Power of Images (pp. 17-26). Helsinki: INSEA Research Congress, Association of Art Teachers.
- MEB (2018). *Görsel sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar)*. Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Mitchell, W. J. (1995). *Iconology: Image, text, ideology*. The University of Chicago Press.

- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (1. Cilt). (Çev: S. Özge). İstanbul: Yayınodası Yayıncılık.
- Oppermann, S. (2009). Ekoeleştiri. Erişim adresi: <http://www.pen.org.tr/s/13/i/GreenPEN-Ekoele%C5%9Ftiri-Prof-Dr-Serpil-Opperman.pdf>
- Peker, R. ve Ceylan, S. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, TBMM 100. Yıl Özel Sayısı, 60-90.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3th Edition). USA: Sage Publications.
- Şen, A. (2018). Bilimkurgu sinemasında ekolojik adalet ve ekoeleştiri. *İlef Dergisi*, 5 (1), 31-59.
- Tolstoy, L. N. (2007). *Sanat Nedir* (Çev: M. Beyhan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Otoetnografik Yöntemle Gerçekleştirilen Sanat Temelli Eğitim Araştırmalarında ÖzdeşünümSELLİK Bağlamında Araştırmacının Rolünün İncelenmesi*

Güray Lap
Kırıkkale Üniversitesi

Ayşe Güler
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda gerçekleştirilen sanat temelli eğitim araştırmalarda sanatsal sorgulamaların temelini oluşturan kişisel deneyimler ve özgün sanat ürünleri yaratıcı çıktılar olarak araştırmacının sunduğu sonuçları önemli derecede etkilemektedir. “Sanat temelli araştırma uygulamaları, sosyal araştırmaların tüm aşamalarında (yani veri toplama, analiz, yorumlama ve temsil) tüm disiplin alanlarında nitel araştırmacılar tarafından kullanılan bir dizi metodolojik araçtır” (Leavy, 2009, s. 3, Akt. Carter, 2014, s. 23). Araştırmacının kendini çözümlediği otobiyografik çalışmalar ile kültürel sorgulamalarla zenginleştirilen etnografik araştırmalar birçok sanat temelli araştırma gerçekleştiren sanatçı ve eğitimcilere yeni sorgulama yolları açmaktadır. Güngören’e göre “Sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında “farklı olanın bilimi” olarak etnografi, derinlemesine bakışı, içeriden anlamayı ve özdeşünümSELLİĞİ kapsayan yolları takip ederek insanı ve kültürü anlamaya dair çalışmalar ortaya koymuştur” (2008). “Etnografi araştırma nesnesini gündelik yaşam rutini içinde anlamaya çalışır. Öznenin gündelik yaşamı hem somut hem de soyut bileşenleri içerir. Bir tarafta gündelik yaşamın akışı içinde, farklı bağlamlardaki davranışları, sözleri, görünür etkileşimleri, diğer tarafta duyguları, inançları, söylemleri vardır. Etnografik çalışma bunların her birini tek tek hem de hepsini bütün olarak anlamaya çalışma çabasıdır” (Katari, 2017, s. 218). “Otoetnografi için önem taşıyan diğer bir kavram da düşünümSELLİK (reflexivity)’tir. Bourdieu’ya göre düşünümSELLİK, öznenin özneyi düşünmesi, düşünme esnasında, eleme suretiyle düşünüleni seçen öznenin, düşünmediği, ellediği düşünceleri de hesaba katarak düşünmesidir. DüşünümSELLİK kavramının Bourdieu sosyolojisindeki anlamı; alan, habitus, doxa, sermaye gibi diğer kavramlarla ilişki kurularak ortaya çıkarılabilir. DüşünümSELLİK, bir bütün olarak entelektüel veya akademik alanın organizasyonunun bu alan içinde üretilen bilgiyi nasıl etkilediğini görme fırsatı sağlar” (Calhoun, 2007, s. 20). Dolayısıyla “özdeşünümSELLİK yaklaşım, araştırmanın her aşamasında araştırmayı ve araştırmacı-araştırılan ilişkisini, kendi konumunu ve sınırlarını sorgulamaktadır” (Haraway, 2009). Araştırmacı bu metotla birlikte kendine ait özellikleri, yaşamdaki deneyimlerini sistematik bir şekilde ifade etmektedir. Anlatım ve araştırma sürecinde yaşanan öznel değişimler yöntemin potansiyelini göstermektedir. Kendi özüne dönen araştırmacı cevabını aradığı soruları ilk olarak kendinde deneyimlemektedir. “Otoetnografi çalışmak ve yazmak isteyen bir araştırmacı, otobiyografi ve etnografyanın ilkelerini kullanır. Bu nedenle otoetnografinin, bir yöntem olarak hem bir süreç hem de bir ürün olduğu belirtilmektedir” (Ellis vd. 2011, Akt. Toprak, 2017, s. 4). Bu bağlamda araştırmada gerçekleştirilen sanat temelli araştırmalarda otoetnografik yöntemle araştırmayı tercih eden araştırmacıların kendi özdeşünümSELLİK eylemlerinin araştırmaları ve öznel sanatsal ürünlerini yaratırken yaşadıkları süreci nasıl anlamlandırdıklarının ve yaşantılarının araştırmalarını nasıl etkileyebileceğinin incelenmesi düşünülmüştür. Ülkemizde çoğunlukla belli standartlarda gerçekleştirilen sanat araştırmalarının aksine, bu çalışma ile öznel deneyim, fikir ve ürünlerin de sanat araştırmalarında önemli sonuçlar ortaya çıkarabileceğinin okuyucuya daha derinlemesine sunulması amaçlanmıştır. Kuram, eğitim ve uygulama bağlamında otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen sanat araştırmalarında araştırmacının rolünün yaratma sürecine ve araştırmasının yaratıcı çıktılara etkisinin görülmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada çalışmanın yöntemi olarak literatür tarama modeli kullanılmıştır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2008, s. 79). “Literatür, araştırma konusu ile ilgili bir çerçeve oluşturur ve bu çerçeve içinde araştırmacıya, çalışmaya değer bir problemi saptama konusunda yardımcı olur” (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 52). “Tarama modeli; nesneye olguya, olaya, bireye vb. ilişkin günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi mantığına

* Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programında devam eden "Sanatsal Yaratma Sürecinde Yalnızlık Kavramının Otoetnografik Yöntemle İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans tez çalışmasının araştırma kısmının gerekçesi oluşturulurken tamamlanan tezin o bölümünden alınmıştır.

dayanmaktadır. Böylece, araştırılan olguya ilişkin dağınık veriler toparlanacak, sınıflandırılacak, düzenlenecek ve çözümlenecektir” (Şimşek, 2012, s. 92). Otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen sanat temelli araştırmalarda özdeşünümsellik bağlamında araştırmacının rolünün incelenmesi bağlamında araştırmacı otobiyografi, etnografi, otoetnografi kavramlarını sanat temelli araştırmalar bağlamında araştırmış ve araştırmacının rolünü ilgili ulusal ve uluslararası gerçekleştirilmiş çalışmalar üzerinden tartışmıştır. Araştırmanın evreni olarak sanat temelli araştırmalar içinde de uygulanan otoetnografik yöntemin özdeşünümsellik bağlamında araştırmacının rolünün incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örneklemlerden tipik durum örnekleme bağlamında belirlenmiştir. “Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 69). “Amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır” (Maxwell, 1996, Akt. Özdemir, 2010, s. 327). Bu kapsamda otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen sanat temelli araştırmalarda özdeşünümsellik bağlamında araştırmacının rolünün incelenmesi ve buna bağlı olarak otobiyografi, etnografi, otoetnografi, özdeşünümsellik kavramlarının ilgili araştırmalar bağlamında incelenmesi önemli görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen sanat araştırmalarında öznel sorgulamalar sırasında ortaya çıkan ürünlerin hem sanatta gelişim hem de kişisel gelişime olumlu etkilerinin yanısıra araştırma sonuçlarına ve araştırmacının öz terapi boyutunda gelişimine olumlu etkisinin olacağı beklenen sonuçlardan biridir.

Otoetnografik araştırmalarla sanatsal yaratım sürecinde edinilen yeni bilgilerin ve hissedilen duyguların bireyin yaratıcı hafızasını geliştireceği, sanatsal üslubun korunması ile birlikte her yeni yaratımda yeni yöntemler kullanılmasının araştırmacının sanatçı kimliğinde gelişmesine katkı sağlayacağı, kullanılacak yöntemin farklı disiplinleri de bir araya getiriyor olmasının araştırmacının anlatım potansiyelini üst düzeye çıkarabileceği de araştırmanın beklenen sonuçları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Otoetnografi, özdeşünümsellik, otobiyografi, sanat temelli araştırma, sanat temelli eğitim araştırmaları

Kaynakça

- Calhoun, Craig (2007). *Bourdieu sosyolojisinin ana hatları*, (Çev.Güney Çeğin, et. al. (eds), Ocak ve Zanaat, İstanbul: İletişim Yayınları, 77-131.
- Carter, M.R. (2014). A/R/Tography and the research project. In *The Teacher Monologues* (pp. 23-50). Rotterdam: Sense Publishers. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-6209-740-7_2#citeas adresinden edinilmiştir.
- Ellis, C. A. vd. (2011). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), January.
- Güngören, A. (2008). *Cadılarının günbatımı*. Ankara: Ayraç
- Haraway, D. (2009). Konumlu bilgiler: Feminizmde bilim meselesi ve kısmi perspektifin ayrıcalığı. *Başka Yer* içinde, 91-120. (G. Pınar, Çev.). İstanbul: Metis.
- Kartarı, A. (2017). Nitel düşünce ve etnografi: etnografik yöntemle düşünsel bir yaklaşım. *Moment Dergi*, 4(1), 207-220.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Bahçelievler, PK 33.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 323-343. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/113287> adresinden edinilmiştir.
- Şimşek, A. (Ed.). (2012). Araştırma modelleri. *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 80-106). <https://www.slideshare.net/arasbozkurt/arastirma-yontemleri> adresinden edinilmiştir.
- Toprak, L. (2017). Bir performans sanatçısının filme yaklaşımı: Otoetnografi yöntemle film incelemeleri (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından> edinilmiştir.

Çocuk Hakları Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi

Meryem Çelik
Düzce Üniversitesi

Meral Beşken
Trabzon Üniversitesi

Ebru Gençtürk Güven
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların hakları tarihsel olarak yavaş gelişme gösteren ve çocuklara yönelik yapılan yanlış uygulamaların artması sonucu olarak, giderek daha fazla ön plana çıkıp geniş kitleler tarafından dile getirilen bir konu olmuştur. Örneğin endüstri devrimi ile beraber Avrupa’da çocukların fabrikalar ve kömür madenlerinde insanca olmayan koşullarda çalıştırılması o dönemin bazı önemli figürlerinin bu tarz uygulamalara yönelik kampanyalar başlatmalarına sebebiyet vermiştir (Edmonds ve Fernekes, 1996). Bunun yanında I. ve II. Dünya Savaşları sonrasında çocuk haklarının, insan hakları dışında ayrı bir kategoride güvenceye alınması konusundaki fikirler de ön plana çıkmış ve uzun vadede yapılan çalışmalar sonucu 1989 yılındaki Birleşmiş Milletlerin (BM) ortaya çıkardığı Çocuk Hakları Bildirgesi bütün dünya ülkelerine sunulmuştur (UNICEF, n.d.). Neredeyse bütün ülkeler tarafından ortak olarak kabul gören bu bildirge, günümüzde geçerliğini koruyan en etkin anlaşmadır. Bildirgeye göre, 18 yaşını doldurmamış her birey çocuktur ve bu kapsamda çocuklar her alanda haklara sahiptir. Bu alanlar her ne kadar net bir şekilde belirtilmemiş olsa da dört ana prensip çerçevesinde temel haklar ele alınmıştır. Bu prensipler ayrımcılık yapmaksızın, çocuğun en yüksek yararını göz önünde bulundurarak, yaşama hakkı, hayatta kalma (korunma) ve gelişme hakkı, ve çocuğun düşünce ve fikirlerine saygı duyma (aynı zamanda katılım) hakkı olarak sıralanabilir (Fairhall & Woods, 2021; UN, 1989).

1989 yılında bildirgenin imzaya sunulması ve çocuk hakları ile genel çerçeve ve detayların belirlenmesi, bu alandaki araştırmaları bu çerçeveye uygun olarak yönlendirmiştir. Var olan uygulamaların çocukların haklarının hangi seviyede olduğunu tespit etmek, çocukların haklarını savunmak ve onların yaşamlarında olumlu yönde fark yaratmak amacı ile araştırmacılar ve çocuk hakları savunucuları çocuklarla ilgili araştırmalara önem vermektedirler (Alderson, 2008; Fairhall & Woods, 2021; Smith, 2015).

Bu araştırmanın amacı geçmişten günümüze çocuk hakları alanında yayınlanan ve Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen makalelerinin bibliyometrik yöntem ile analiz edilmesidir. Araştırma, bütüncül bir yoruma ulaşılabilen amaçla tüm zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Fakat WoS’ta en erken tarihli ulaşılacak zaman dilimi 1981 olarak ortaya çıkmış ve 1981-2022 yılları arasındaki araştırmalar analiz edilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin hazırlandıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
- Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin, yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları nasıldır?
- Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
- Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin yayımlandığı ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin yıllara göre atıf sayıları nedir?
- Çocuk hakları alanında yayımlanan akademik çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada “Çocuk Hakları” kavramına yönelik yapılan yayınlar bibliyometrik analiz yönteminin temel teknikleri (Donthu, vd., 2021) kapsamında bilimsel yayınların sayısı, yayın dili, yazarların çalıştığı kurumlar, kaynaklar, ülkeler, atıf analizi ve anahtar kelimeler üzerinden temel analizler yapılmıştır.

Çalışmada çocuk hakları alanında yayınlanan makalelerin bibliyometrik parametreler açısından incelenip mevcut durumun ortaya konulması amacıyla bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Raisig (1962) istatistiksel bibliyografyayı çeşitli durumların ortaya konulmasında kitap ve süreli yayınlarla ilgili istatistiklerin bir araya getirilmesi ve yorumlanması olarak tanımlamıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Web of Science veri tabanı kullanılmıştır. Web of Science (WOS), 1960’ların başlarında atıf takibini ve analizini kolaylaştırmak amacıyla " Thomson Reuters Institute of Scientific Information" (ISI)’nın bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Adriaanse, & Rensleigh, 2011; Falagas, Pitsouni,

Malietzis, & Pappas, 2008). WOS en eski atıf veritabanı olduğundan, atıf verileri ve bibliyografik veriler için güçlü bir kapsama alanına sahiptir (Boyle & Sherman, 2006). WOS, 171 milyondan fazla kaydı içermektedir. Dergilerde yayınlanan makaleler, konferans bildiri kitapları, raporlar, kitaplar ve diğer yayınlara Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCI Expanded), Emerging Sources Citation Index (ESCI), Book Citation Index- Social Sciences & Humanities (BKCI-SSH), Conference Proceedings Citation Index Science (CPCI-S), Arts and Humanities Citation Index (A&HCI), Conference Proceedings Citation Index-Social Sciences & Humanities (CPCI-SSH), Book Citation Index- Science (BKCI-S) ve Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) veri tabanlarından ulaşılabilir. Bu açıdan Wos, bilimsel araştırmaları detaylı bir şekilde inceleme, araştırma ve sınıflandırma olanağı sağlayan oldukça önemli bir araçtır.

Araştırma verileri Web of Science (WOS) alt yapısında yer alan makalelerin taranması ile elde edilmiştir. WOS da yer alan tüm veri tabanları "child right" anahtar kelimesi ile taranmıştır. Çalışmada veri tabanındaki ilgili anahtar kelime ile yapılan bütün makalelere ulaşabilmek amacıyla arama kriteri olarak "tüm zaman aralığı" seçilmiştir. Tarama sonucunda makalelerin sayısı 1039 olarak bulunmuş ve bibliyometrik veri elde edilmiştir.

Veri analizinde kullanılan bibliyometrik yöntem için 1981'den 2022'e kadar olan dönemdeki çocuk hakları ile ilgili 1039 makale bibliyometrik analiz tekniği aracılığı ile analize uygun hale getirilmiştir. Veriler, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda kategorize edilerek grafikler oluşturulmuş, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış, WordArt çevrimiçi kelime bulutu yazılımı ile görsel olarak haritalandırılmış ve sosyal ağ analizi VoSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular sonucunda yayın sayısı dikkate alındığında çocuk hakları ile ilgili en çok yayının 2021 (f=92), 2018 (f=92) ve 2019 (f=91) yıllarında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca sonuçlar incelendiğinde 2022 yılı hariç 2005 yılı ve sonrasında çocuk hakları ile ilgili yayımlanan makalelerin ilerleyen yıllara paralel olarak artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın bibliyometrik analizi 2022 Şubat ayında yapıldığından 2022 yılına ait yayınların çok sınırlı olduğuna vurgu yapmak gerekmektedir.

Yayın diline ait bulgulara bakıldığında ise yayınların büyük çoğunluğunun (%96 oranında) İngilizce dilinde olduğu ve ikinci sırada ise %2 oranla İspanyolca olduğu görülmektedir. En sık yayın yapılan dilin İngilizce çıkmasının sebepleri olarak da İngilizcenin bütün dünyada ortak bir bilim dili olarak kullanımının yaygınlığı ve WoS veri tabanlarında indekslenen dergilerin yayın dili tercihi olarak yorumlanabilir.

Analize dahil edilen bir diğer kriter ise bu alanda yayın yapan yazarların ilişkili oldukları kurumlardır. Toplam 967 kurum arasından en çok yayın yapan araştırmacıların ilişkili olduğu ilk üç kurum Londra Üniversitesi (Birleşik Krallık, %3.95), Tata Sosyal Bilimler Enstitüsü (Hindistan, %2.41) ve Edinburgh Üniversitesi (Birleşik Krallık, %2.12) olarak ortaya çıkmıştır.

Yukarıda kısa sonuçları sunulan kriterler ve ayrıca çalışmada analiz edilen diğer kriterler ile ilişkili derinlemesine sonuçlar ve tartışma kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, web of science (WoS), bibliyometrik analiz

Kaynakça

- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W.M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285 – 296. doi: 10.1016/j.jbusres.2021.04.070
- Edmonds, B.C. & Fernekes, W.R. (1996). *Children's rights: A reference handbook* (Contemporary World Issues). ABC-CLIO, Inc.
- Fairhall, N. & Woods, K. (2021). Children' views on children's rights: A Systematic literature review. *The International Journal of Children's Rights*, 29, 835 – 871.
- Raisig, L. M.(1962). Statistical bibliography in the health sciences. *Bulletin of The Medical Librry Association*, 50(3), 450–61. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC197860/pdf/mlab00192-0151.pdf>
- Smith, A.B. (2015). Rights, research and policy. A.B. Smith (Ed.), *Enhancing children's rights: connecting research, policy and practice*, 3–14. Palgrave Macmillan.



UN (1989). *Convention on the rights of the child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

UNICEF (n.d.). History of child rights: International standards have advanced dramatically over the past century – explore the milestones. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/history-child-rights>

Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetimin Tarihsel Sürecine Bakış

Sema Acar

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Bilge Peker

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim bireylerin gelişimi ve toplumların kalkınması üzerinde olmazsa olmaz öneme sahiptir. Bir toplumun hayatta kalabilmesi, varlığını sürdürebilmesi ancak ve ancak o toplumun eğitilmiş insanları ile mümkündür. Buna en güzel örnek İkinci Dünya Savaşı sonrasında harabe haline gelen Japonya ve Almanya'nın kısa sürede tekrar büyük güçler haline gelebilmelerinin temelini iyi yetiştirilmiş insan kaynağı olması verilebilir. Bugün de gelişmiş ülkelere baktığımız zaman eğitim sistemlerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Eğitim kurumlarının bir örgüt olmasının sonucu olarak bu kurumlarda çeşitli nitelik ve nicelik de personelin çalıştırılması, araç-gereçlerin sağlanması ile binaların inşası gerekli olmaya başlamıştır. Buna ek olarak eğitim kurumlarının yönetimi ve denetimi ortaya çıkarak denetim önemli bir konu olmaya başlamıştır (Buluç, 1997). Dolayısıyla bir ülkede eğitim öğretimin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi için önem kazanan kavram denetimdir. Çünkü bir sistemin amaçlarına ne ölçüde ulaşabildiğini belirlemede etkili olan mekanizma denetim sistemidir. Denetim, bir kurum ya da kuruluşun, işleyişi ve çıktılarının önceden belirlenen ilkelere uygunluğunun araştırma, sorgulama, gözlemleme gibi yöntemlerle belirlenmesi ve ulaşılan bulguların nesnel ve sistematik bir şekilde değerlendirilerek ilgililere iletilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Köse, 2007).

Eğitimin ayrılmaz bir parçası olan denetimin amacı, yapılan çalışmaların istenen ölçüde yapılıp yapılmadığını incelemek ve verimi artırmak için yapılabilecekler konusunda ilgililere öneriler vermek ve kurumda çalışanların gelişmesi ve yetişmesi için yönlendirmektir (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Bu amaçla örgütlerin işleyişi planlı ve programlı olarak sürekli olarak izlenir, noksan yönleri belirlenip tamamlanarak, yapılan yanlışların tekrarlanması önlenir. Ayrıca daha sağlıklı ve verimli bir örgüt işleyişi oluşturulmak için uğraşılır (Aydın, 2000). Rizzo (2004) teftişi bir kusur arama süreci olarak görmeyip öğretmeni mesleki ve kişisel olarak geliştiren bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Her kurum belirli bir amaç uğruna kurulmuştur. Kurumların amaçlarının gerçekleşmesi, kaynaklarını etkili biçimde kullanmasına bağlıdır. Bu sebeple kurumların yaptıklarının sürekli denetim altında tutulması gerekmektedir. Denetim bu sebeple önemli bir süreçtir (Çiçek Sağlam, 2013). Bundan dolayıdır ki Türk Milli Eğitim Sisteminde denetim hem Cumhuriyet öncesi hem de Cumhuriyet sonrası dönemde eğitim sistemi içerisinde hep var olmuştur.

Ülkelerin eğitim denetim sistemleri aynı amaçları taşımalarına rağmen gelişmişliklerine göre farklılıklar göstermektedir. Bunun yanı sıra toplumun her kesiminde yaşanan baş döndürücü gelişmeler eğitim öğretimin amaçlarını, öğrenme öğretme süreçlerini öğretmen yeterliliklerini değiştirmektedir. Bu kapsamda denetimin de geçmişten günümüze değişikliklere uğraması kaçınılmazdır. Bu sebeple çalışmanın amacı Türk Milli Eğitim Sisteminde denetimin tarihsel sürecini Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak incelemek şeklinde belirlenmiştir. Böylece denetimin tarihsel süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenerek alan yazına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı Türk Milli Eğitim Sisteminde denetimin tarihsel sürecini Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak incelemek şeklinde belirlenmiştir. Araştırma mevcut bir durumun incelenmesine dayanmaktadır. Dolayısıyla araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmanın seçilmesinin sebebi eğitim sistemi içerisinde denetimin tarihsel sürecini bütüncül olarak incelemektir. Çünkü nitel araştırmaların amacı, algıları ve olayları doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada nitel araştırma desenine uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen kavram veya olguların, konu hakkında bilgi içeren yazılı belgelerden elde edilen verilerle incelenmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yöntemin uygulanması beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinallliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğini artırmak adına, dışarıdan bir uzmanın ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ilk verilerle uygunluk derecesine bakarak bir değerlendirme yapması olarak nitelendirilen “teyit incelemesi” stratejisinden (Yıldırım ve Şimşek, 2005) yararlanılmıştır. Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliliği (inandırıcılık)

sağlanmıştır. Meslektaş teyidi; verilerin karşılaştırılarak uyumunun ortaya çıkarılmasını hedefler. Uzman incelemesi ise araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü belirtmektedir(Creswell, 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Denetim sisteminin tarihsel süreç boyunca pek çok değişikliğe uğradığı söylenilebilir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlerin de eksikliğini hissettikleri alanlarda bilgi ve becerilerle donatılarak geliştirilmelerinde, eğitim müfettişlerinin desteğine ve rehberliğine ihtiyaç duymaları (Şahin, 2017); denetimin eğitim sisteminde sürekli devam edeceği anlamını taşımaktadır (Çetin, 2020). Bunun yanı sıra görev yapan binlerce maarif müfettişi ile ilgili son dönemlerde yapılan ilköğretim müfettişi, eğitim denetmeni, eğitim denetçisi, maarif müfettişi gibi isim düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu söylenilebilir (Demirtaş ve Akarsu, 2016).

Ülkemizde eğitim üzerine yapılan tartışmaların büyük çoğunluğunda denetim gündeme gelmekte iken tarih boyunca denetimin bütünsel bir şekilde ele alındığı az sayıda teşebbüsten bahsedilebilir. Hatta denetimin, bakanlık düzeyinde üzerinde en az reform yapılan alanlardan biri olduğu söylenebilir. Ancak 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile bakanlık teşkilatının yeniden düzenlenmesi ile denetim tartışmaya açılmıştır. Böylece ülkemizde eğitimin denetlenmesi bu yeni yapılanma süreci içerisinde incelenerek müsteşara bağlı bir başkanlık düzeyinde temsili söz konusu haline gelmiştir (Çetin, 2020).

Sonuç olarak, denetimin tarihsel süreci incelendiğinde Osmanlı tarihinden itibaren eğitim sistemi içerisinde hep var olduğu, denetmenlerin ise farklı isim ve unvanlarla günümüze kadar sürekli olarak varlıklarını devam ettirdikleri ve devam ettirmeleri gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: tarihsel süreç, eğitim sistemi, eğitim denetimi, teftiş, müfettiş

Kaynakça

- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim hizmeti denetim ve denetim alt sistem gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 4, 27-30.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Çetin, B. T. (2020). Türk Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çiçek Sağlam, A. (2013). *Türkiye eğitim sisteminin denetim yapısı. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Edt: A. Çiçek Sağlam). Ankara: Maya Akademi. ss.253-272.
- Çiçek Sağlam, A., ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişme sistemleri olan ülkelerin denetim yapıları karşı Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Demirtaş, H., ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Köse, Ö. (2007). *Dünyada ve Türkiye’de yüksek Denetim*. T.C. Sayıştay 145. Kuruluş Yıldönümünü Yayınları.
- Rizzo, J. F. (2004). Teachers’ and supervisors’ perceptions of current and ideal supervision and evaluation practices. (Doctoral Dissertation). Graduate School of the University of Massachusetts, School of Education.
- Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 251-273.
- Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 5. Baskı.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamakları: Öğretmenin Güçlendirilmesi mi? Yeni Bir Mesleki Sorun Alanı mı?

Fatih Yılmaz
Dicle Üniversitesi

Berfin Yılmaz
MEB

Ömer Çoker
MEB

Problem Durumu

Bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen yetiştirme ve çalışma ölçütlerini ortaya koymasıyla gerçekleşmektedir. Ancak geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmede ortaya konulan ve uygulanan ölçütlerin, çoğu zaman karmaşık, çelişkili ve yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilme süreci, okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için kilit bir süreçtir (Ataç, 2003). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Azar, 2011). Bu durum hizmet öncesi eğitimi kapsamaktadır. Ancak hizmet sonrası eğitimde süreklilik arz etmelidir. Çünkü öğretmen niteliğinin artırılması sürekli bilgilendirme, beceri, tutum ve davranışların geliştirilmesi ile olanaklıdır.

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve meslekî formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Küçükahmet, 1999; Hacıoğlu ve Alkan, 1997; 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1979). Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik, bilimsel, kültürel, sosyal v.b. gelişmelere paralel olarak mesleği ile ilgili tüm hususlarda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri beklenir (Demir, 2011).

Bu beklentiden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğindeki kalitenin yükseltilmesini sağlamak, öğretmenleri araştırma ve incelemeye yönlendirerek meslekleri ile ilgili yeni gelişmeleri takip etmelerini teşvik etmek, öğretmenin eğitim sistemindeki işlev ve verimliliğini arttırmak ve meslekî tükenmişliği engelleyerek öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürebilmek amacıyla bir takım yeni düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Bu düzenlemelerden biri de öğretmen kariyer basamakları uygulamasıdır. Bu uygulamayla, Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sürekli kılmak, öğretmen yeterliliklerini sağlamak, meslekî tükenmişliği engelleyerek, Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürmek arzusu güttüğünü kamuoyuna duyurmuştur. 2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nde kariyer; öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikler kazanılarak ilerlemek şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006). MEB bu yönetmeliği öğretmenlik meslek kuruluşları tarafından eleştirilmiş, süreç içerisinde bir defa sınav yapılarak öğretmenlerin %20 si uzman öğretmen olarak kariyerlendirilmiştir.

14 Şubat 2022 tarih ve 31750 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu (7354sayılı Kanun) öğretmenlik mesleği kariyer basamakları (madde 6) düzenlemesini yeniden getirmiştir. Buna göre meslekte 10 yılını tamamlayan, kademe durdurması cezası almayan ve 180 saatten az olmamak kaydıyla Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olanlar ve yapılan sınavdan 70 ve üzeri alanlar uzman öğretmen, uzman öğretmenlikte en az 10 yılını tamamlayan, kademe durdurması cezası almayan ve 240 saatten az olmamak kaydıyla Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olanlar ve yapılan sınavdan 70 ve üzeri alanlar başöğretmen olarak unvanlandırılması sağlanmıştır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkınca, toplumun bir çok kesiminden eleştiri aldı. Bu çalışmada mesleğin içinde bulunan ve bundan doğrudan etkilenen öğretmenlerin görüşleri nelerdir temel amaç edinilmiştir. Bu doğrultuda;

- Öğretmenlerin öğretmenlik meslek kanununa ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir? Sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlik meslek kanununa ve kanunun getirdiği öğretmenlik meslek kariyer uygulamasına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu araştırma tarama modelinde olup, nitel araştırma deseniyle hazırlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamda yapılarak bireylerin algılarını bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyan bir araştırmadır

(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun yanında araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomonoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilim (Fenomonoloji) araştırması, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini öne çıkararak insan olgusu üzerine odaklanan, yaşanmış deneyimlerin ifade edilmesinin anlamlarını açıklayan bütünü ortaya koyma çalışmasıdır.

n bir araştırmadır (Saban ve Ersoy, 2019). Araştırmanın katılımcıları Diyarbakır İl merkezinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki temel ölçüt, öğretmenlik mesleğinde en az 10 yılını doldurmuş ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları sınavına girebilme koşullarını taşımaktır. Bu ölçütün belirlenmesindeki temel öngörü öğretmenlik mesleği kariyer basamakları uygulamasına ilişkin deneyim, beklenti ve sorunları öngörebilmeleridir. Araştırmadaki veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşmelerde, öğretmenlere yarı yapılandırılmış 7 adet soru yöneltilmiştir. Araştırma soruları oluşturulurken üç farklı uzman tarafından soruların değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yüz yüze görüşmeler yoluyla kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde tematik yaklaşım kullanılmış, her temaya ilişkin alt temalar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmenleri meslek kanununa yönelik eleştirileri, kanunun tama olarak öğretmenleri beklentilerini karşılamadığı, özellikle uzman öğretmen ve baş öğretmen gibi kariyer basamaklarının hem öğretmenler arasında hem de veliler arasında ciddi sorunlara ve meslek içi iç barışı bozabilecek huzursuzluklara neden olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleği kariyer basamakları sınavında başarısız olan öğretmenlerin meslektaşları arasında psikolojik tükenmişlik ve çöküntü yaratacağı da beklenen sonuçlardandır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, kariyer basamakları

Kaynakça

- Ataç, E. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye’de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi, *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 1-31.
- Azar, A. Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Gelişli, Y. (2014). Eğitimin İşlevleri. Ç. Özdemir (Yay. Haz.). *Eğitim bilimine giriş*. (3. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Hacıoğlu, F., Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*, Ankara: Alkım.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım
- Mialaret, G. (2010). *Eğitim bilimlerinin gelişimi*. H. İzgar ve M. Gürsel, çev. (3. bs.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Resmi Gazete (2022). Öğretmenlik meslek kanunu, 12 Şubat 2022. 31750 sayılı Resmi Gazete. Alıntılanma tarihi: 22.09.2022
- Resmi Gazete. (2005). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. 13 Ağustos 2005. 25905 sayılı Resmi Gazete. Alıntılanma tarihi: 22.09.2022

Göçmen Lise Öğrencilerinin Okullarda Yaşadıkları Ekonomik Sorunların Eğitimlerine Etkisi

Tarkan Muğlu
Atatürk Üniversitesi

Fatih Kancınar
Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Tarih boyunca insanlar çeşitli sebeplerden dolayı göç etmek zorunda kalmışlardır. Göç hem göç edenler hem de göçe maruz kalanlar açısından birçok soruna sebep olmaktadır. Göç olgusundan en çok etkilenen toplumsal kesimlerin başında da çocuklar gelmektedir. Çocukların yeni yerleşilen toplulukla bağ kurmasında ve dâhil oldukları topluma uyum sağlamalarında en önemli araç eğitimidir. Her birey için eğitimden yararlanmanın belli bir maliyeti vardır. Dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan göçmen öğrenciler açısından ise bu maliyet karşılanması oldukça zor olan bir durumdur. Çünkü iç savaşın yıkıcılığından kaçıp gelen göçmenler ekonomik birikimlerini de arkalarında bırakıp gelmişler. İlk geldikleri zaman yok denecek kadar az olan ‘ekonomik sermayeleri’ de zamanla tükenmiştir. Gerek dil problemi, gerek vasıfsızlık ya da mesleğini burada icra edememek en dezavantajlı durumları olmaktadır. Sermaye yetersizliği ve çalışma iznine sahip olamamak onları daha fazla yoksulluğa itmekte ve açlıkla karşı karşıya bırakmaktadır.

Zikredilen sebepler dolayısıyla, göçmenlerle yerli topluluk arasındaki ilişkiyi belirleyen en önemli etmenlerden biri de ekonomidir. Göçmenlerin, göç edilen yere hızlı bir şekilde adapte olmaları, onların ekonomik hayata ne ölçüde katıldıklarıyla doğru orantılıdır. Göçmenlerin dezavantajlı durumu doğaldır ki onları ekonomik hayata katılma noktasında olumsuz etkilemiştir.

Yapılan çalışmalarda da görülmektedir ki Türkiye’de bulunan göçmenlerin yarısından fazlası 18 yaşın altındaki çocuklardan oluşmaktadır. Bu bakımdan orta ve uzun vadede belki de en önemli sorunlardan biri, mülteci çocuklarının eğitime ulaşp-ulaşmamaları sorunu ve eğitim alırken karşılaştıkları sorunlardır. Göçmen aileler çocuklarını okullara göndermek istemekte ve göçmen öğrencilerde okula gitmek istemektedirler. Ancak özellikle ekonomik anlamda göçmenlerin yaşamış oldukları zorluklar okullaşmayı engellemiştir. Nitekim göçmenler arasında okullaşma oranı yıldan yıla artış gösterse bile okullaşma oranı halen istenilen seviyede değildir. Bu durumun en önemli sebebi ekonomik sorunlardır. Yoksulluk ve geçim derdi okullaşmayı öteleyerek belki de gelecekte kayıp bir kuşağın oluşmasını doğuracaktır.

Düzenli olarak çalışmayan ve bir gelire sahip olmayan ailelere mensup olan çocuklar ailelerine yük olmamak için okul dönemlerinde veya okuldan sonra çeşitli işlerde çalışmaktadırlar. Çünkü her aileyi ortalama 5-6 kişi olarak düşünürsek, hepsine yetecek yiyecek, kıyafet vb. temel ihtiyaçları temin etmek çok zordur. Bu yüzden ailenin yetişkin erkekleri ve çocukları çeşitli işlerde çalışarak yoksulluğu hafifletmeye çalışmaktadırlar. Gelir düzeyi düşük anne-babalar, aile ekonomisine katkı sunsunlar diye çocukların çalışmasına göz yummaktadırlar. Bu durumlar uzun vadede eğitim eksikliğini ve kaliteli eğitime erişim riskini doğurmaktadır. Ekonomik zorluklar sebebiyle eğitime erişememek ve kaliteli eğitim alamamak çocukların geleceğe dair umutlarını yok eder, toplumsal anlamda istikrarsızlığa sebebiyet verir, aynı zaman da göçmen çocukların toplumsal dışlanmalarına, radikalleşmelerine ve hızlıca aidiyet duygularını kaybetmelerine sebebiyet verir.

Bilindiği gibi çağımız bilgi çağıdır. Bilginin güç ve zenginlik olduğu bu çağda eğitim en önemli konuların başında gelmelidir. Suriyeli mültecilerin eğitimine de bu bağlamda bakılmalıdır. Yeteneklerini, amaçlarını, ruhsal ve kültürel durumlarını da dikkate alarak mesleki anlamda gerekli bilgi, beceri ve vusfa sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu durum onları ucuz iş gücü olmaktan kurtarır ve yoksulluğun pençesine düşmekten alıkoyar. İyi bir eğitim almak, bir meslek icra etmek ve çalışma hayatına dâhil olmak bireyin geçimini sağlaması ve hayatını sürdürmesi, toplumsal rol ve yer kazanması için gereklidir. Eğitimsizliğin ve işsizliğin yarattığı ekonomik yetersizlik ve parasızlık bireyin beslenme, barınma, sağlık, eğitim gibi ihtiyaçlarını karşılamasını engeller, toplumsal durumunu, rolünü ve yerini bozar. Çeşitli sebeplerle geliri azalan, geçimini sağlayamayan insanlar bu durumu düzeltmek için çeşitli atılımlar yapar, girişimlerde bulunur, imkân arar. Fakat bu çabaların sonuçsuz kalması durumunda bireyler umutsuzluğa, yalnızlığa, karamsarlığa ve kötümser bir ruh haline bürünür. İnsan günlük hayattan, gelecekte kaygı duyar, korkar. Göçmen öğrencilerinde ilgi, yetenek ve hünelerlerini hayata kanallize edecekleri en önemli mecra eğitimidir.

Bu araştırmanın amacı; sosyal, siyasal ve ekonomik vb. sebeplerden dolayı ülkelerini terk ederek Türkiye’ye sığınan liseli göçmen öğrencilerin yaşadıkları ekonomik sorunların eğitimlerine etkisini açığa çıkarmak ve konuyla ilgili çözüm önerileri geliştirmektir.

Yöntem

Resmi orta öğretim kurumlarında eğitim gören başta Afganistan, İran ve Suriye uyruklu öğrenciler olmak üzere 45 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla yüz yüze görüşülerek veriler toplanmak istenmiş ancak 20 öğrenciden sonra araştırma verilerinin tekrara düşmesi sebebiyle araştırma 25 göçmen öğrenciyle sınırlandırılmıştır. Bilimsel araştırmalarda en ideal olan bütün evrenin araştırılmaya dâhil edilmesi olsa da bu yöntem nitel araştırmalarda maliyet ve zaman açısından tercih edilmemektedir. Bu sebeple çalışma verilerine ulaşmak için evrenin tamamına değil de seçilen örneklemde elde etmek daha kolay, daha hızlı ve daha kullanışlı bir yol (De Vaus, 1990:60) olması sebebiyle tercih edilir. Amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak 9 Afgan, 8 Suriyeli ve 8 İranlı göçmen öğrenciyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yönetiminde, araştırılması istenen durumlar derinlemesine incelenebilir ve araştırılacak olay, olgu ve konuya ilişkin önemli bilgi kaynaklarına ulaşmada araştırmacıya destek olur (Patton, 2018). Amaçlı örnekleme, araştırma amacına en uygun kişi, nesne ve durumlar seçilebilir (Balcı, 2007). Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik çözümlemesinde öncelikle toplanan veriler kavramsallaştırılır daha sonra elde edilen kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenir ve son olarak veriyi oluşturan temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Belirlenen temalar, alt temalara ve nedenlerine ilişkin kodlarına göre tablolaştırılarak katılımcı görüşleri ile açıklanmış olup, tartışma bölümünde ilgili alan yazınla tartışılıp ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Göçmen öğrencilerin okullarda eğitim araç-gereçlerini, kırtasiye, ulaşım, giyim-kuşam masraflarını ve beslenme giderlerini düzenli bir şekilde karşılayamadıkları ön plana çıkmaktadır. Tosun ve arkadaşlarının (2018) çalışmalarında da mülteci öğrencilerin sosyo-ekonomik sorunlarla mücadele ettikleri ve eğitim alanında maddi sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştığı bu sorunlar eğitimin kalitesini düşürmekte ve eğitimi ötelemektedir. Zikredilen bu sorunlar sebebiyle öğrenciler çalışmak zorunda kalmakta bu durum çocuk işçiliğini doğurmaktadır. Diğer yandan ya öğrenciler okula devamsızlık yapmakta, ya okuldan uzaklaşmakta ya da okulu terk etmek zorunda kalmaktadır. Çalışmamızda göçmen öğrencilerin sosyo-ekonomik sorunlarla ciddi şekilde mücadele ettikleri ve eğitim alanında maddi sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Görünen odur ki mültecilerin yaşam koşulları ve karşılaştıkları ekonomik sorunlar iyileştirilmediği müddetçe eğitim sorunları da süreklilik arz edecektir. Bu durum göçmen öğrencilerin yeniden hayata tutunmalarını, yerleştikleri ve göç ettikleri ülkede kendilerine yeni bir yaşam kurmalarını ve geleceğe umutlu bir şekilde bakabilmelerini engelleyecek ve uzun vadede de toplumsal refah ve barışı zedeleyecektir.

Anahtar Kelimeler: göç, göçmen, eğitim sorunu, ekonomik sorunlar

Kaynakça

- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404.
- Balcı, A. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler. (6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.
- Doğan, H., & Altiok, B. (2020). Mülteci çocukların karşılaştıkları ekonomik sorunlar: Sosyal hizmetler çerçevesinde bir inceleme. *Toplumsal Politika Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal Of International Social Research*, 10(54).
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(2).
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Toplumsal Cinsiyet Konusunda Öğretmen ve Öğretmen Adayları ile Gerçekleştirilen Araştırmaların İncelenmesi

Derya Atik Kara
Anadolu Üniversitesi

Tuğgöl Vacide Uğraş
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, kültür öğelerini gelecek kuşaklara aktarmakla yükümlü bir sistemdir, dolayısıyla, toplumsal cinsiyet rolleri de gelecek kuşaklara aktarılmaktadır. Bu durum yalnızca öğretim programlarının kazanımları, içerikleri veya öğrenme süreçleri ile sınırlı değil, örtük program ve okul içindeki informal eğitim süreci ile de ilgilidir. Okul, öğretim programları, öğretmenlerin sahip olduğu kalıp yargıların tümü ve daha pek çok etken toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini sürdürmeye ve yeniden üretmeye devam etmektedir.

Toplumsal cinsiyet kültürel özelliklere göre şekillenmekte; erkeklik ve kadınlık olma durumuna göre yüklenen sorumlulukları, taşınması gereken rolleri ve davranışları tanımlamaktadır. Biyolojik cinsiyet (sex) kavramı oldukça net ve kültürel, coğrafi vb. farklılıklara sahip değilken, toplumsal cinsiyet (gender) bağlama göre değişkenlik göstermektedir. Dünya Sağlık Örgütü toplumsal cinsiyeti “toplumun kadın ve erkek için uygun bulduğu, toplumsal olarak inşa edilmiş roller, davranışlar, aktiviteler ve nitelikler” olarak açıklamaktadır (Cesur-Kılıçaslan ve Işık, 2016). Kadın ve erkek arasındaki farklılıkların bir kısmı biyolojik cinsiyet ile açıklanabilmekle birlikte, toplumda bireylerin doğumundan itibaren var olan çeşitli imgeler, kodlar ve sembollerle cinsiyetlere yüklenen toplumsal rollerin biyolojik farklılıklarla açıklanması oldukça güçtür.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik dünya ölçeğinde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarına bakıldığında Türkiye’nin alt sıralarda olduğu (World Economic Forum, 2021; Gender Inequality Index, 2020) görülmektedir. World Economic Forum’un yayınladığı 2021 Gender Gap Report’a göre, Türkiye değerlendirmeye alınan 156 ülke arasında 133.sırada iken, kadınların işgücüne katılımı açısından 140. sıraya gerilemektedir. Dünya çapında yaşanan pandemi krizi de Türkiye’de kadınların yaşadığı eşitsizliklerin katlanarak artmasına neden olmuştur. Gerçekleştirilen çalışmalar da toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların kadın ve kız çocukları aleyhine olduğunu, cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerinin artarak sürdüğünü göstermektedir (Zeybekoğlu ve Dursun, 2020; Öztürk, Üstünel ve Metin, 2020; Yeniçeri ve Koç, 2021; Çokoğulları- Bozaslan, 2021).

Türkiye’de toplumsal cinsiyet rollerinin cinsiyetler arasında eşitlik sağlanacak sağlanarak yapılandırılması, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin farkındalık yaratılması, kız ve oğlan çocuklarının toplum içinde aynı konum ve değere sahip olarak büyümesi toplumun geleceği açısından da önemlidir. Eğitimin toplumsallaşma sürecindeki önemli rolü dikkate alındığında, çeşitli şekiller ayrımcılığın yeniden üretildiği değil, ayrımcılık karşıtı düşünce ve tutumların geliştirildiği bir yer haline getirilmesi gereklidir (Bora, 2018). Eğitimin toplumsal sorunların giderilmesi, toplumu daha çağdaş bir hale dönüştürücü gücü, okullar ve sınıflarda kendini göstermektedir. Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci iletişimi, örtük program dahilinde öğrencilerin kazandığı değerler öğretmenler aracılığıyla edinilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler ve geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının toplumsal eşitsizliklere ve bu araştırma özelinde toplumsal cinsiyet algısına yönelik görüşleri önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalıklarına yönelik olarak öncelikle Türkiye’de yapılan çalışmaların var olan durumu ve bu çalışmalar doğrultusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerine dair genel bir bilgiye sahip olma gereksinimi duyulmuştur. Bu gereksinimden yol çıkarak, araştırmada Türkiye’deki öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet konusundaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak eğitim alanında öğretmen ve/veya öğretmen adayları ile gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet konulu araştırmaların hangi amaçlara yönelik ve hangi yöntemlerle gerçekleştirildiği, katılımcılarının branşları ile hangi sonuçlara ulaşıldığı sorularıyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Türkiye’deki öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet konusundaki görüşlerinin, alanyazında gerçekleştirilmiş çalışmalara dayalı olarak belirlenmesine yönelik olan bu araştırma betimsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu sayede ilgili konu dahilinde seçilen araştırmaları bir bütün olarak ele almak ayrıca çeşitli yönleriyle ve var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye’de 2009-2021 yılları arasında öğretmen ve / veya öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet konusundaki araştırma makaleleri taranmış ve belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenen makaleler arasından on dört araştırma makalesi seçilerek ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen makalelerin seçiminde

araştırmanın Türkiye’de, öğretmen ve /veya öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmesi ölçütlerinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen makalelere ilişkin bilgiler (amaç, yöntem, katılımcıların özellikleri ve araştırma sonuçları) sistematik şekilde Excel programında kaydedilmiştir. Verilerin Excel programında düzenlenmesinin ardından MAXQDA 2022 programı aracılığıyla analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde makalelerin amaç, yöntem ve katılımcıların branşlarına yönelik betimsel analizden yararlanılmış; araştırma sonuçlarına ilişkin ise tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Tümevarım analizinde araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmış, ardından kodlar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından kodlar temalar altında toplanmıştır. Bu sürecin ardından temalar kontrol edilerek analiz süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak çalışmaya dahil edilecek makaleler için ölçütler belirlenmiştir. Kodlama sürecinde karşılaştırmalı şekilde çalışarak sürecin güvenirliliği sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar sayıca az olmakla birlikte, çoğunlukla var olan durumu genel hatlarıyla betimlemeye yöneliktir. Çalışmalardan altı tanesi nitel, sekiz tanesi ise nicel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik çalışmalarda ilköğretim birinci kademe öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Çalışmalar toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıkları, toplumsal cinsiyet rollerini ve Türk Eğitim Sistemi ve okullarda konuya ilişkin var olan durumu yansıtmayı sağlayacak amaçlarla gerçekleştirildikleri görülmüştür. İncelenen çalışmaların sonuçlarında ise öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik yeterli farkındalığa sahip olmadığı; cinsiyetçi yaklaşımlarda geleneksel tutumları sürdürdükleri öte yandan katılımcıların bir taraftan toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalırken bir taraftan kendilerinin de bu eşitsizlikleri sürdürmekte ve yeniden üretimine katkıda bulunmakta oldukları görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarına göre toplumsal cinsiyet eşitsizliği Türk toplumunun yapısından kaynaklanmakta ve eğitim kurumlarında da kendini göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve eğitimin bu eşitsizliğin üretimi konusunda hem alanyazında yer alan çalışmalar hem de bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında konuya ilişkin daha fazla çalışması gerektiği ve hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının benimsedikleri toplumsal cinsiyet rollerinin farkına varmaları ve bunun yarattığı sorunlarla mücadele edilmesini sağlamaya dönük araştırmaların yapılması önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, öğretmen, öğretmen adayı

Kaynakça

- Bora, A. (2018). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan (Derleyen). *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (175-187). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cesur-Kılıçaslan, S., Işık T., (2016). *Toplumsal cinsiyet ve efsaneden gerçeğe Türkiye’de Kadın*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çokoğullar Bozaslan, E. (2021). Yoksulluğun ve eşitsizliğin pençesindeki kadınlar: “Sen de mi Virüs?” *İzmir İktisat Dergisi*, 36 (4) , 881-891 . DOI: 10.24988/ije.792341
- Öztürk, Y., Üstünelan, D., & Metin, B. (2020). Pandemi Sürecinde kadınların ev içindeki deneyimleri ve evde kalmanın duyguları. *Feminist Tahayyül*, (12): 15-225
- World Economic Forum. (2018). The global gender gap report. Erişim https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf.
- Yeniçeri, Z. ve Koç, E. (2021). COVID-19 Pandemi sürecinin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liğine etkileri | The Effects of COVID-19 Pandemic on Gender (In)Equality . *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 4 (1) , 80-102 . DOI: 10.33708/ktc.899892
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sürecinde özel alanına kamusal alanı sığdıran çalışan anneler . *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, COVID-19 ÖZEL SAYISI 2, 78-94. Erişim <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/738006>

Temel Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Dilek Kırnık

MEB

Problem Durumu

Ülkemizde pandemi sırasında mecbur olarak yapılan uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrenciler internet ve bilişim araçlarıyla eğitimine devam ederken bazı öğrenciler yaşadıkları ekonomik, sosyal ya da coğrafi zorluklar nedeniyle eğitimlerine devam edememişlerdir. Bu süreçte ülke gündeminde “eğitimde fırsat eşitsizliği” kavramı sıklıkla ele alınmıştır. Eğitime fırsat eşitliği en genel anlamıyla öğrencilerin farklı değişkenler (gelir durumu, yaşadığı bölge, din, dil, ırk, cinsiyeti vb.) açısından yaşadıkları dezavantajlara bağlı kalmaksızın eğitimin her türlü imkanlarından aynı oranda faydalanmasını ifade etmektedir (Değirmencioglu, 2008; Ergün, 1997). Eğitim yaşamında öğrencilerin genellikle gelir dağılımında yaşanan eşitsizliklerden dolayı öğrencilerin eğitimden mahrum kalmasını önlemek için eğitimde fırsat eşitliği kavramı önemlidir. Öğrencilerin yetiştirilme döneminde karşılarına çıkan fırsatlar ya da yaşadıkları yaşam koşulları farklıdır. Bazı öğrenciler okul öncesi eğitim alırken bazıları ilk defa okulla ilkokulda tanışmaktadırlar. Bazı öğrenciler erken yaşlarda yabancı dil eğitimi ya da sanat eğitimi alırken diğer öğrenciler bu imkanlardan uzak kalmaktadırlar. Eğitime fırsat eşitliği her bireyin aynı nitelikli imkanlarla yetiştirilmesini amaçlamaktadır çünkü nitelikli eğitimden faydalanmak her bireyin anayasal hakkıdır (Kandemir, 2014). Günümüzde yürürlükte olan 11. Kalkınma planına (2019-2023) göre tüm eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanacağı belirtilmiştir (548. madde). İlgili maddenin açıklamasında plan döneminde her kurum için tekli eğitime geçileceği, öğrencilerin devamsızlık oranlarının azaltılacağı, okullaşma ve eğitim tamamlama oranlarının artırılacağı hedeflenmiştir. Kandemir ve Kaya’ya (2010) göre eğitimde fırsat eşitliği bireylerin hukuki açıdan eşit eğitim alma hakkına sahip olmaları ile açıklanamaz bu hakla birlikte bu hakkı kullanabilme imkanının da verilmesi gerekmektedir. Illich (2013) eğitimde fırsat eşitliğinin istedik yanı kadar kullanılabilir yanı olması gerektiğini belirtmiştir. Aslankurt’a göre (2013) eğitimde fırsat eşitliği, gelir seviyesi ya da eğitim seviyesi yetersiz ailelerin çocuklarının gelecekte iyi şartlarda yaşamalarının teminatıdır. Bu yönü ile veliler için umut ve motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir. Bu durum Türkiye’de bir eğitim planlaması yapılmasını ve eğitimde yaşanan farklı sorunlara çözüm aranmasını zorunlu kılmıştır (Küçük, 2010). Bu anlamda eğitime olumlu bakış açılarının geliştiği, ilk akademik öğrenmelerin deneyimlendiği ilkokullarda fırsat eşitliği önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri ve temel eğitim kurum yöneticilerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin beklentilerini tespit etmektir.

849

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell’e (2007) göre araştırmacının zaman içerisinde belirlenmiş bir durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışması, gerçek ortamdaki olanların/ olayların incelendiği bir yöntemdir. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma amacına uygun çok sayıda soru hazırlanarak soru havuzu oluşturulmuş, alan uzmanlarından görüş alınarak 6 soru seçilmiştir. Bu sorulardan biri demografik beş tanesi araştırma kapsamında hazırlanan sorulardır. Demografik soru sorularak katılımcıların cinsiyeti, görevi ve mesleki yılına ilişkin veriler toplanmıştır. Alana ilişkin “Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğrenci boyutunda beklentileriniz nelerdir?”, “Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğretmen boyutunda beklentileriniz nelerdir?”, “Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin veli boyutunda beklentileriniz nelerdir?”, “Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin okul boyutunda beklentileriniz nelerdir?” soruları sorulmuştur. Yapılan görüşmeler 30 dk ile 40 dk arasında değişen zaman aralığında gerçekleşmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2002). Bu kapsamda “temel eğitim kurumunda çalışma, araştırma katılmaya gönüllü olma” kriterlerine göre katılımcılar seçilmiştir. Malatya ilinde görev yapan, temel eğitim kurumlarında çalışan sınıf öğretmeni ya da okul yöneticisi olan (müdür ya da müdür yardımcısı) ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 19 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Temel eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmeni ve okul yöneticileri öğrenci boyutuna çocuk işçiliğinin önlenmesi, her öğrencinin bir eğitim öğretim yılında en az bir sanatsal sportif kültürel çalışmalara katılması, okul öncesi eğitimin tüm yaştan ve tüm bölgedeki öğrenciler için zorunlu olması gibi beklentilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen boyutuna maaşların güncel yaşamla uyumlu hale getirilmesi, kırsalda çalışan öğretmenlerin her içeriğe ve materyale ulaşması, İYEP ve DYK ücretlerinin aynı olması gibi beklentileri bulunmaktadır. Okul boyutunda tekli eğitim yapılması, öğrenciler için spor salonu, geniş okul sahalarının ya da oyun alanlarının yapılması, okulun temiz olması ve okul güvenliğinin sağlanmasını beklemektedirler. Katılımcılar eğitimde eşitsizliğin sebepleri olarak ekonomik yetersizlikleri, sosyolojik ve kültürel kalıpları, toplumun eğitim düzeyini sıralamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Fırsat eşitliği, temel eğitim, öğretmen görüşleri

Kaynakça

- Aslankurt, B. (2013). *Eğitimde kuşaklararası hareketlilik - fırsat eşitliğinde Türkiye nerede?* Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Değirmencioğlu, S. M. (2008). Türkiye’de yüksek öğretim mezunları ve eğitimde fırsat eşitliği. *Tematik Yazılar, Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, 47-66
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. 4. Baskı, Ankara: Ocak Yayınları.
- Illich, I. (2013). *Okulsuz Toplum*. Türkçesi: Mehmet Özay, İstanbul: Şule Yayınları.
- Kandemir, O. (2014). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: Eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. *International Periodical Forthe Languages, Literatureand History of Turkishor Turkic*, 9(5), 1155- 1176.
- Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). Gelir dağılımının yüksek öğrenimde fırsat eşitliğine etkisi: Türkiye’de özel üniversite gerçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 557-566.
- Küçüker, E. (2010). Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor?, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/33.pdf> (24 Aralık 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı 11. Kalkınma Planı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf adresinden 02.09.2022 tarihinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2002). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Pandemi Sürecinde Veli Olmak: Değişen Roller

Şengül Saime Anagün

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gülçin Mutlu

Izmir Demokrasi Üniversitesi

Problem Durumu

Çin'in Wuhan eyaletinde 2019 yılı sonları itibarı ile ortaya çıkan yeni tip koronavirüs (COVID-19), Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2020 Ocak ayının sonlarına doğru pandemi yani dünya çapında yayılan salgın bir hastalık düzeyinde tanımlanmıştır. Tüm dünya ülkeleri bu ani ve beklenmedik olarak ortaya çıkan ve halk sağlığını tehdit eden küresel Covid-19 salgınına ve ilgili sürece müdahale edebilmek için çeşitli stratejiler ve müdahale mekanizmaları geliştirmiştir. Aslında genel olarak işe koşulan yöntem ve önlemlere bakıldığında, süreçteki ilk önlemin bulaşı yavaşlatmak olduğu söylenebilir. Bu amaca paralel olacak şekilde, eğitim sektöründe de alınan en dikkat çekici önlem öğrenciler arasında bulaşı ve enfekte hızını azaltmak adına okulları kapatmak olmuştur. Her ne kadar pandemi süresince okulların kapatılması ile ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmalarda okulların kapatılmasının salgın üzerindeki etkililiği bağlamında açık ve net bir sonuç sunulmuş olmasa da (Alfano, 2022; Bayham & Fenichel, 2020; Viner, Russell, Croker, Packer, Ward, Stansfield v.d., 2021), neredeyse tüm dünya ülkeleri okulları kapatıp, öğrencilerin evde kalması ile ilgili kararlarını takiben, ivedilikle öğrenimin evde uzaktan bir şekilde devam etmesine yönelik uygulamaları işe koşturmayla başlamıştır. Bardakçı ve Akkoyunlu'nun (2020) "acil durum uzaktan öğretim" olarak adlandırdığı pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim uygulamaları, araştırmacıların kullandığı terminolojiden de açıkça anlaşılacağı üzere, mevcut olarak yürütülen yüz yüze öğretim uygulamalarının acil bir durumla karşılaşıldığında geçici ve ivedi olarak dijital ortamda yürütülmesi ile ilgili etkinlikleri kapsamaktadır. Bu ani kriz süresinde eğitimin geçici olarak teknoloji ortamına aktarılmasını sadece öğrencileri ve öğretmenleri etkileyen bir olgu olarak değerlendirmek mantıklı ve doğru olmayacaktır; çünkü, eğitimin teknoloji ortamına aktarılması sadece öğrenme ortamlarının dijitalleştirilmesi anlamına gelmemekte ve özellikle artık eğitimin "ev ortamında" ve "uzaktan eğitim" şeklinde yürütülmesi boyutu ön plana çıkmaktadır. O halde, madem eğitim ortamları artık ev ortamlarında gerçekleşmekte, bu süreçte ev ortamlarında kimler bulunuyorsa onların da bu yeni teknoloji tabanlı ev öğrenme ortamının bir unsuru haline geldiği gerçeğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu gerçek ışığında, pandemi süreci okul öğrenme ortamların ev ortamlarına taşınmasının kaçınılmaz bir sonucu olarak, anne-baba ve eğitici rollerinde ciddi değişimler meydana gelmiştir. Bu kapsamda, pandemi sürecinde öğrenme ortamlarının temel bir unsuru olmak durumunda kalan velilerin üstlendikleri roller değerlendirildiğinde, veliler bağlamında literatürde sıklıkla yer verilen veli rollerinden "öğretmen olarak veli" rolünün ön plana çıktığı ya da çıkmak zorunda kaldığı açıktır. Bir başka ifade ile, yüz yüze öğrenme ortamlarında öğretmenin rehberliği ve denetimi altında gerçekleşen eğitim-öğretim etkinlikleri, pandemi sürecinde evde ebeveynlerin rehberliği ve denetimi altında gerçekleşen bir süreç olarak karşımıza çıkmıştır. O halde, velilerin pandemi sürecindeki geçici öğretmenlik rollerinin incelenmesi, olası bir kriz anında kaçınılmaz olarak işe koşulabilecek bu rolün temel özellik ve yetilerinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Özellikle, bu süreci gerçekten deneyimleyen ve akademik olarak birtakım yoksunluklarına rağmen bu rolü etkili bir şekilde yerine getirmeye çalışan ebeveynlerin gerçek duygu ve düşüncelerinin araştırılması önemlidir. Ayrıca, bu süreçte öğrencilerin temel öğrenme rehberi ya da yardımcısı olmak durumunda kalan ebeveynlerin hangi tür yöntemlerden yararlandığı ve bu sürece yönelik işe koştukları çözüm yollarının araştırması gelecekte benzer durumlar altında yapılacak eylem ve etkinlikler için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Bu noktada, bu çalışmanın temel amacı ebeveynlerin Covid-19 pandemisi sürecindeki rollerinin ve bu rol kapsamında şekillenen düşünce ve eylemlerinin araştırılmasıdır. Çalışmanın bir diğer amacı, velilerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlar karşısında işe koştukları çözüm ve uygulama yollarının incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir olgubilim çalışması olmakla beraber, İzmir ilinin sosyo-demografik düzeyi düşük kabul edilebilecek bir ilçesindeki bir ilkokulun pandemi esnasında ilköğretim sınıflarına devam eden çocuğu olan yedi adet ebeveynin katıldığı odak grup görüşmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Patton (1990) tarafından da belirtildiği gibi bir olgubilim çalışması kişilerin deneyimledikleri şeylerin betimlenip tanımlanması üzerine kurgulanmaktadır ve bu ifade ile paralel olacak şekilde bu mevcut çalışma pandemi sürecinde velilerin deneyimledikleri yeni ve farklı ve sorumluluk ve roller üzerine temellendirilmiştir. Çalışma için kullanılan nitel görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanarak, uzman görüşleri ve iki adet veli ile gerçekleştirilen pilot uygulamalar aracılığı ile son şeklini almıştır. Çalışmada kullanılan nitel görüşme formunun son halinde toplam beş adet giriş, tanışma ve demografik bilgi edinmeye yönelik soru bulunurken, çalışmada esas ihtiyaç duyulan verilerinin edinilmesine hizmet edecek toplam on adet içerik ile ilgili soru bulunmaktadır. Çalışmaya ait veriler deşifre

edildikten sonra, araştırmacılarca yeniden detaylı bir şekilde okunmuştur. Bu okuma işleminden sonra, deşifre edilen verilere öncelikle kodlar atanmıştır. Bu bağlamda, verilerin kodlanmasında tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen kodlar araştırma sorularının yönlendiriciliğinde oluşturulan temalar altında sınıflanmıştır. Çalışmaya ait veriler içerik analizi yöntemi ile araştırma soruları ışığında çözümlenmiştir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, aktarılan verilerin katılımcıların onayına sunulması (Lincoln ve Guba, 1985) ve veri analizi sürecinde ise meslektaş yardımına (Miles ve Huberman, 1984) başvurulması gibi prosedürlerden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonuçları ev ortamında, öğrencilere geçici öğretmenlik yapma rolünün genellikle anneler tarafından üstlenildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu sonuç, ev hanımı olan annelerin sürekli evde bulunması ve babaların pandemi sürecinde ve aslında genel olarak da evin ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile maddi getirisi olan bir işte çalışmak durumunda olması durumu ile paralel bir sonuçtur. Çalışma verilerine bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun ev ortamı bir öğrenme ortamında bulunması gereken temel azami özellikleri genel olarak taşımamaktadır. Ev ortamında öğrenme ve ders çalışma amacına hizmet edecek temel bir teknolojik öğrenme aracı bulunmamakla birlikte, velilerin kendi kişisel eşyaları olan cep telefonlarını çocuklarıyla paylaşması yoluyla bu soruna bir çözüm üretilebildiği konusunda genel bir sonuç ön plana çıkmaktadır. Araştırma sonuçları kapsamında dikkat çeken bir diğer nokta, veliler ve çocukların sınıf öğretmenleri arasındaki iletişim ve iş birliğidir. Velilere hem akademik hem de motivasyonel anlamda destek sunan öğretmenlerin varlığı velilerin geçici öğretmenlik sürecini etkili şekilde yürütebilmeleri konusunda temel destek mekanizmalarından birisi olmuştur. Çalışma sonuçları ışığında, olası şartlarda ihtiyaç duyulacak benzer uzaktan öğrenme ortamlarının nitelikli şekillerde oluşturulması, uygun ders ve öğrenme destek materyallerinin sağlanması, veli-öğretmen ve okul ilişkilerinin düzenlenmesi, bir takım dezavantaj durumu olan öğrenciler için desteklerin sunulması gibi konularda düzenlemelere ve iyileştirmelere ihtiyaç olduğu gibi bir takım temel öneriler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: nitel araştırma; olgubilim; veli rolleri

Kaynakça

- Akkoyunlu B. & Bardakçı S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim Kalite Kurulu*. 27.09.2022 tarihinde <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/> adresinden erişildi.
- Alfano, V. (2022). The effects of school closures on COVID-19: A cross-country panel analysis. *Applied Health Economics and Health Policy*, 20(2), 223–233. <https://doi.org/10.1007/s40258-021-00702-z>
- Bayham J. & Fenichel E. P. (2020). Impact of School Closures for COVID-19 on the US Health-care Workforce and Net Mortality: A modelling study. *Lancet Public Health*, 5(5):271–278. doi: 10.1016/S2468-2667(20)30082-7.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including Covid-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

Dezavantajlı Bir Okulda Sınıf Yönetimi: Öğretmenlerin Gözünden Zorluklar, Etkenler ve Baş Etme Stratejileri

Rabia Türe
MEB

Meltem Çengel Schoville
Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin en çok uğraş verdikleri ayrıca vakitlerinin büyük bir kısmını alan durumların başında gelmektedir. Çünkü sınıfta olup bitenler, eğitim-öğretim sürecinde belirleyicidir. Öğretmenle öğrencinin en çok iletişime geçtiği yer sınıftır. Bu sebeple eğitim de sınıfta başlar. Ayrıca bütün kaynakların kullanıldığı ve programın uygulandığı yerler sınıflar olduğundan, eğitim yönetiminin kalitesi büyük bir ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2005). Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve en önemli basamağıdır. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin hedeflerine ulaşması yalnızca, uygun sınıf atmosferinin düzenlenmesi, devam ettirilmesi ve etkin bir şekilde yönetilmesi ile mümkündür (Demirtaş, 2005).

Özellikle, dezavantajlı (sosyal bağlamda sınırlılığı olan) okullarda ve sınıflarda, sınıf yönetiminin etkin bir şekilde önem kazanmaktadır. Bu tür okullarda, öğrencilerin arka plandan getirdikleri kültürel, sosyal ve akademik dezavantajlar öğrencilerin başarısızlık riskini artırabilir (Bourdieu ve Passeron, 1990). Dezavantajlı olarak betimlenebilen öğrencilerin barındırdığı sosyal farklılıklar toplumsal kaynaklara ulaşmada dengesizlik üreten tüm faktörler olabilir. Bunlardan bazıları; cinsiyet, dil, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı, özel gereksinimlilik durumu gibi etkenlerdir (Archer, Hutchings, Leathwood ve Ross, 2003; Koçak ve Bostancı, 2019; Tosun, Ay ve Koçak, 2020).

Velilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrencilerin okula kayıt, katılım, okulu bitirme ve akademik başarı gibi faktörler üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir (Archer, 2003; Çiftçi ve Çağlar, 2014). Chiu ve Walker (2007) bu okullarda, daha az kaynak, öğrencilerin daha heterojen olması, daha az öğrenme fırsatı yakalamaları, daha çok disiplin problemi ve şiddet içeren unsur barındırması aracılığı ile zarar gördüklerini belirtmektedirler.

Özellikle, dezavantajlı (sosyal bağlamda sınırlılığı olan) okullarda ve sınıflarda, sınıf yönetiminin etkin bir şekilde önem kazanmaktadır. Bu tür okullarda, öğrencilerin arka plandan getirdikleri kültürel, sosyal ve akademik dezavantajlar öğrencilerin başarısızlık riskini artırabilir. Dezavantajlı olarak betimlenebilen öğrencilerin barındırdığı sosyal farklılıklar toplumsal kaynaklara ulaşmada dengesizlik üreten tüm faktörler olabilir. Bunlardan bazıları; cinsiyet, dil, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı, özel gereksinimlilik durumu gibi etkenlerdir. Bu çalışmanın temel amacı, dezavantajlı bir devlet okulunda sınıf yönetimine ilişkin olarak öğretmenlerin yaşamış oldukları güçlükler, bu güçlüklerle etki eden faktörleri ve ilgili zorlukların üstesinden gelmek için geliştirilen stratejileri ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar;

1. Ele alınan alt sosyo-ekonomik düzey okulda sınıf yönetimini etkileyen ne tür kültürel ve fiziksel olanaklar bulunmaktadır?
2. Ele alınan alt sosyo-ekonomik düzey okulda öğretmenlerin sınıf yönetimi sorunları ile ilgili geliştirmiş oldukları stratejiler nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine dayalı olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması; sadece bir durum veya olayın en ince ayrıntısına kadar araştırıldığı, bilgilerin düzenli olarak bir araya getirildiği ve asıl ortamda neler meydana geldiğine bakılan bir yöntemdir. Bu amaçla İstanbul ili, Sultangazi ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda çalışmalar yürütülmüştür. Bu ilköğretim okulunda 1 müdür, 3 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen, 26 sınıf öğretmeni ve 4 okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır. Okulda 1188 öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca okulda 1 müdür odası, 2 müdür yardımcısı odası, 1 rehberlik servisi, 33 derslik, 1 kütüphane, 2 atölye, 1 spor salonu ve 1 konferans salonu vardır. Okul binası ortaokul kademesiyle ortak kullanılmaktadır. Okulun bulunduğu çevre alt sosyo ekonomik koşullara sahiptir.

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde asıl düşünce öncesinde ortaya konulmuş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışmasıdır. Ölçüt, araştırmayı yapan kişi tarafından meydana getirilir yahut öncesinde oluşturulmuş ölçütler listesinden yararlanılabilir. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ilişkin Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan iki öğretim

üyesinden uzman görüşü alınarak ve geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır. En kısıası 15 dakika en uzununu 58 dakika süren görüşmelerin analizinde, tüm görüşmeler word ortamına aktarılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri temel alınan çalışmada, görüşmeler Word ortamına aktarılıp, betimsel analiz gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre, alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan ilköğretim okullarında sınıf yönetimini güçleştiren özellikler içerisinde, sınıf ortamına ilişkin özellikler ve aile bileşenleri bulunmaktadır. Okulun fiziki koşulları, veli eğitim düzeyi, öğrenci hazırbulunuşluluğu ve öğrenci profili diğer temalardır sınıf yönetimini etkileyen faktörler altında görülmektedir. Çalışmanın dezavantajlı okullardaki sınıf yönetimi sorunlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: dezavantajlı okullar, sınıf yönetimi, öğretmen perspektifi

Kaynakça

- Archer, L. (2003) Social class and higher education. In L. Archer, M. Hutchings, and A. Ross (Eds.), *Higher education and social class* (pp. 5-20). London: RoutledgeFarmer.
- Archer, L., Hutchings, M., Leathwood, C., and Ross, A. (2003). Widening participation in higher education implications for policy and practice. In L. Archer, M. Hutchings, and A. Ross (Eds.), *Higher education and social class* (pp. 193-220). London: RoutledgeFarmer.
- Başar, H., (2005). *Sınıf yönetimi* (12. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Chiu, M. M. & Walker, A. (2007) Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*. 45 (6) 724-739.
- Çiftçi, C. & Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *Journal of Human Sciences*, 11 (2), 155-175.
- Demirtaş, H., (2006). Sınıf yönetiminin temelleri içinde H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 1-34). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçak, S. & Bostancı, A. B. (2019) Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (3) 915-942.
- Tosun, A., Ay, M. H. & Koçak, S. (2020) Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: Sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (3) 980-999.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Adaylarının Gözünden Özel Eğitim

Emrah Marul
Anadolu Üniversitesi

Mehtap Karacil
Bayburt Üniversitesi

Problem Durumu

Özel gereksinimi olan çocukların topluma aktif katılımlarının sağlanmasında ve bağımsız yaşama becerileri edinmelerinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının katkısı bulunmaktadır (Bülbin, Ünsal & Özokçu, 2004; Gözün & Yıkıms, 2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile özel gereksinimi olan öğrencinin neleri yapabildiğinin ve hangi alanlarda desteğe ihtiyacı olduğunu, bunların sonunda bireyin alması gereken ek bir özel eğitim hizmetlerinin gerekliliği belirlenmektedir (Kargın, 2007). MEB bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler, görev yaptıkları okullarda özel gereksinimi olan bireylerin fark edilmesinde veya görev yaptıkları okullardaki kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimi olan bireylerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması sürecindeki ekipte yer alması gerekmektedir (MEB, 2020). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısı ekip çalışmasına bağlıdır. Öğrencinin bir ekip tarafından değerlendirilmesi her bir uzmanın öğrenciyi değerlendirilmesi öğrenciye yönelik gerçekleştirilecek hedeflerin doğru planlanmasını sağlayacaktır (Batu, Kırcaali-İftar & Uzuner, 2004; Kırcaali-İftar, 1998). Çocukların özel eğitime ihtiyacı olduğu tanısı alan aileler birtakım zorluklar yaşamakta ve bu süreçte desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Kuzgun, 2016). Rehber öğretmenler aynı zamanda özel gereksinimi olan çocuklara sahip ailelere de rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulmasında önemli görevler üstlenmektedirler. Ailelerin süreç içerisinde güçlü kalmalarını sağlamada rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesi önemlidir. Ailelerin sorunlarına çözümler önermek, onların çocuklarının kabulünü sağlamalarına yardımcı olmak ailelere verilecek rehberlik hizmetleri arasında yer almaktadır (Küçük, 1999). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra çalışacakları kurumlarda özel gereksinimi olan birey ile karşılaşma oranları oldukça yüksektir. Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde yeterlilikleri önem kazanmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri ile yapılan öz yeterlilik çalışmaları genellikle onların yapacağı danışmanlık yeteneği üzerine odaklanmıştır (Larson & Daniels, 1998; Perry, 1993). Nitekim rehberlik ve psikolojik öğretmen adaylarının kazandıkları bilgilerin, becerilerin, deneyimlerinin ve tutumlarının yanına ek olarak özel gereksinimi olan bireylerin yaşayacakları sorunlarla ilgili öz yeterlilik algılarının süreci olumlu yönde etkileyeceği için önemlidir (Aksoy & Diken, 2009). Bu bağlamda bütün öğretmenlerin öz yeterlilikleri derslerine girmiş oldukları hem normal gelişim gösteren öğrenci hem de özel gereksinimi olan öğrencinin akademik başarısı için oldukça önemli bir etken olmaktadır (Demir, 2009; Schunk, 2008). Bu çalışma rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda daha önce yapılmış çalışmaların güncellenerek öğretmen adaylarının görüşlerinin ne yönde değişiklik gösterdiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır. 1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin görüşleri nelerdir? 2. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının özel eğitim öz-yeterlilikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi” gibi nitel veri toplama teknikleriyle doğal ortamında bağlama uygun verilerin toplanması sürecini içermektedir (Creswell & Creswell, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2018; Yin, 2009). Nitel araştırmalarda en yaygın veri toplama yöntemi görüşmedir (Chadwick, Bahr & Albrecht, 1984). Görüşme yöntemi, veri topladığımız kişilerin bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkarmayı sağlayan güçlü bir veri toplama yöntemidir (Bogdan & Biklen, 2007). Uzuner (1999, s.180)’e göre görüşme “iki kişi arasında gerçekleşen bilgi almayı hedefleyen amaçlı sohbet olarak tanımlanmaktadır”. Görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Patton, 2005). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacı günlüğü ve doküman incelemesi ile veriler toplanmıştır. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme teknikleri arasında olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Karasar, 2002; Uzuner, 1999; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca araştırmada kullanılan doküman incelemesi de yazılı ve görsel içeriklerin

- Cimsir, E., & Hunt, B. (2018). Students with disabilities: Practical information for school counselors in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 40(2), 122-132.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5nd ed.). Sage.
- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi (Tez No. 230596) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

İşitme Kaybı Olan Down Sendromlu Bireylerle Yapılan Araştırmalar

Emrah Marul
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

DS olan bireylerin çoğunda işitme problemleri görülmektedir. Pueschel ve Gieswein (1993) yapmış oldukları çalışmalar sonucunda DS olan bireylerin yaklaşık %60-80'inde en az bir kulaklarında 15-20 dB'den daha fazla işitme kaybının görüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu popülasyondaki çocuklarda en fazla iletim tipi işitme kaybı yaşadıklarını bunu mikst ve sensörinöral işitme kaybının takip ettiği belirtilmiştir. DS olan bireylerin işitme hassasiyetini belirlemek için yapılan odyolojik bulgulara göre, bu popülasyonun %38 ile %8'inde işitme kaybı olduğunu rapor etmektedir (genel popülasyonda %2,5 ve engelli popülasyonda %9'a karşılık gelmektedir) (De Schrijver, Topsakal, Wojciechowski, Van de Heyning ve Boudewyns, 2019; Kreicher, Weir, Nguyen ve Meyer, 2018; Nightengale, 2018).

ABD'de 332 DS birey üzerinde yapılan çalışmada %46,1'in işitme kaybının olduğu tespit edilmiş, aynı çalışmada yenidoğan bebekler üzerinde yapılan yenidoğan işitme tarama testinde ise %26,2'si testi geçememiştir (Park, Wilson, Stevens, Harward ve Hahler, 2012). Eroğlu (2017), yapmış olduğu çalışmada, 51 DS bireyden 24'ün BERA testi sonucunda işitme kaybının olduğunu tespit etmiştir. Bir başka çalışmada ise 440 DS birey çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan testler sonucunda bireylerin %39'unda işitme kaybı olduğu aynı zamanda görme yetersizliği olduğu bulunmuştur (Roizen ve diğ., 2014).

Anne karnında bebeğin ilk gelişen sinirlerinden biri işitsel sinir olan kranial sinirdir. DS bireylerin gelişimlerinde bu sinirlerin oluşumu ve gelişimi doğum sonrası süreci de etkilemektedir (Kent ve Vorperian, 2013). Bağışıklık sistemindeki zayıflıklarında dolayı DS bireylerin sinüslerinde tıkanıklık oluşturmakta ve bu durum bireylerin ağızdan nefes alımlarını zorlaştırmaktadır. Bu zorlanmanın sonucunda DS bireylerin ağız, boğaz ve kulaklarında problemlere yol açarak beyine giden işitsel sinirleri etkilemektedir. Bu etkilenme sonucunda DS bireyler işitme kaybı yaşamaktadırlar (Chen ve Philips, 1998; Cummings ve diğ., 1999; Kent, 2013). DS bireyler kulak yapısı içerisinde enfeksiyon yaşama riski yüksek olan bir grubu oluşturmaktadır. Bu nedenle işitme kaybı görülmekte ve bu kayıp bireylerin gelişiminde etkisi uzun olabilecek sorunlara yol açabilmektedir (Bilginer, 2002, s.167). Bu nedenle işitme kaybı ve down sendromu birlikte görülen durumların detaylı bir şekilde araştırılması gerekmektedir.

Yöntem

Veri Toplama ve Analiz Süreci: Bu çalışmada işitme kaybı olan down sendromlu bireylerle ilgili yapılmış çalışmaları sistematik alanyazın taraması yapılarak incelenmiştir. Sistematik olarak düzenlenip birlikte ele alınan çalışmaların alanyazın için önemli bir içerik oluşturacağı düşünülmektedir. Sistematik alan yazın taraması ile yapılmış çalışmaların bir konu etrafında sentezlenmesi amaçlanmaktadır (Olkin, 1999, Walter ve Janad, 1999). Bu kapsamda işitme kayıplı down sendromu olan bireylerle ilgili yapılmış çalışmalar izleyen bölümde (Tablo 1) gösterilmektedir.

Dahil Etme Ölçütleri: Çalışmalar dahil etme ve dışlama kriterlerine göre belirlenmiştir. Bu belirleme de çalışmaların İngilizce olması, derleme olmaması, uluslararası indekslerde taranan dergilerde yer alması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma kapsamında herhangi bir yaş kriteri olmadığı için çocuk veya yetişkin ifadelerini kullanmak yerine birey ifadesi kullanılmıştır. Alanyazında işitme kayıplı down sendromlu bireylerle ilgili yapılmış derleme çalışmalarına rastlanılmadığı için bu çalışma kapsamında yıl şartı aranmamıştır. Çalışma kapsamında 1972-2020 yılları arasında yayınlanmış makaleler dahil edilmiştir. Taramada EbscoHost, SAGE, Springer Link ve ProQuest veri tabanları kullanılmıştır. Alanyazın taramasında “down”, “down syndrome”, “hearing loss”, “hearing impairment” anahtar sözcükler kullanılmıştır. Yapılan son incelemeler sonucunda ise 20 çalışma araştırma kapsamında değerlendirilmeye dahil edilmiştir. 20 çalışma en yakın tarihten başlayarak ileri tarihli çalışmalara göre sırayla yapıldığı yıl, kaynak, çalışmanın yöntemi, çalışmanın katılımcı sayısı, katılımcıların yaş aralığı, çalışmanın yapıldığı alan ve hangi ortamda veri toplandığına dair bilgiler dahilinde tablo haline getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Down sendromlu bireylerde sık bir şekilde işitme kaybı görülmektedir. En sık görülen işitme kaybı tipi ise iletim tipi işitme kaybıdır. Yapılan çalışmalarda sensörinöral işitme kaybı, mikst tipi işitme kaybı ve santral işitme kaybının da görüldüğü ortaya çıkmıştır (Park ve diğ., 2012; Snik ve diğ., 2005; Shot ve diğ., 2001). Dünyada ve ülkemizde DS bireylerin gebelik sürecinde tespit edilmesi sonradan ortaya çıkabilecek olumsuzluklarında erken müdahale ile önlenmesine yardımcı olmaktadır (Bal, Yıldız, Yirmibeş ve Taner, 1996; Mansfield, Hopfer ve Marteau, 1999; Levanda ve Jabs, 1999; Sağol, Vidinli ve Asena, 2000; Summers ve diğ., 2003; Yazarı, 2004; Yiğiter ve Kavak, 2006). DS bireylerde görülen bu işitme kayıplı aynı zamanda zihinsel yetersizlik, gecikmiş konuşma ve bunlara bağlı olarak oluşan diğer yetersizliklerden dolayı gözden kaçabilmektedir. Bu yüzden DS bireylerin doğum sonrasında sürekli bir şekilde odyolojik takibe alınması gerekmektedir (Balkany ve diğ., 1979). DS bireylerde görülen işitme kayıplarının derecesi de çok önemli olmaktadır. Çünkü işitme kaybı derecesi hangi düzeyde olursa olsun bireyin dil gelişimi üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır. Çocukların yaşamlarının ilk yılları ana dillerini edinmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Kent ve Vorperian, 2013).

Anahtar Kelimeler: işitme kaybı, işitme engelli, down sendromu.

Kaynakça

- A.J. Dahle, F.P. McCollister. (1986). Hearing and otologic disorders in children with Down syndrome, *Am. J. Ment. Def.* 90 (1986) 636–642.
- AAIDD (2010). *Definition of intellectual disability*. <https://aaidd.org/intellectualdisability/definition> (Erişim tarihi: 14.03.2021).
- Acarlar, F. (2006). Baş makale: Down Sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-13.
- Akinci-Aydoğan, A. (1999). *Özürlü çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Apak MY. (2010). Kromozomlar ve hastalıkları. In: Neyzi O(ed). *Pediatric*(4. Baskı). İstanbul, Nobel Tıp Kitabevi, 2010; 4: 168-9.
- Atahan-Güven, M. & Ceylaner, S. (2005). Amniyosentez ve kordosentez ile prenatal tanı: Olgunun değerlendirilmesi. *Perinatoloji Dergisi*, 13(1).
- Austeng, M. E., Akre, H., Falkenberg, E. S., Øverland, B., Abdelnoor, M., & Kværner, K. J. (2013). Hearing level in children with Down syndrome at the age of eight. *Research in developmental disabilities*, 34(7), 2251-2256
- B. Davies. (1998). Auditory disorders in Down's syndrome, *Scand. Audiol. Suppl.* 30 (1988) 65—68.
- Bal, F., Yıldız, A., Yirmibeş, M., Taner, Z., Eskandari, R., & Menevşe, S. (1996). Üçlü test ile fetal Down sendromu tanısında ilk sonuçlarımız. *Perinatoloji Dergisi*, 4, 197-199.
- Balkany, T. J., Mischke, R. E., Downs, M. P., & Jafek, B. W. (1979). Ossicular abnormalities in Down's syndrome. *Otolaryngology and Head and Neck Surgery*, 87, 372–384.
- Barr, E., Dungworth, J., Hunter, K., McFarlane, M., & Kubba, H. (2011). The prevalence of ear, nose and throat disorders in preschool children with Down's syndrome in Glasgow. *Scottish Medical Journal*, 56(2), 98-103

Özel Yetenekli olan ve Özel Yetenekli Olmayan İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin yazma Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Ergün Yurtbakan

MEB

Problem Durumu

Okullarda bilişsel anlamda gelişim geriliği yaşayan (öğrenme, konuşma, işitme, okuma, yazma güçlüğü, matematik bozukluğu), normal gelişim gösteren ve üstün zekalı özelliği gösteren öğrenciler için durumlarına uygun eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenmektedir. Bu özellikteki öğrenciler durumlarına göre aynı sınıfta eğitim-öğretim hizmeti alabilirken, bireysel farklılığına uygun olarak ya okullarındaki destek eğitim odalarında ya da özel eğitim kurumlarında eğitim-öğretim hizmeti alabilmektedir. Gelişim geriliği yaşayan öğrenciler; işitme engelliler, özel eğitim merkezleri gibi kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerine, üstün yetenekli öğrenciler de Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmaktadır. Bilim ve Sanat merkezleri öğrencinin doğumundan itibaren sahip olduğu fakat eğitim ile iyileştirilmesi gereken sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinliklerin uygulandığı merkezdir (Şentürk ve Kefeli, 2019). Bilim ve Sanat merkezlerine gelen üstün yetenekli öğrenciler karmaşık kavram ve fikirleri arkadaşlarına göre daha hızlı algılayan ve öğrenen, yetinmeyip daha fazla öğrenme gayreti içinde olan bireylerdir (Winebrenner, 2000). Üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini keşfedip, sahip oldukları potansiyelleri en üst seviyeye ulaştırabilmek için üst düzey düşünme becerileri dikkate alınmalıdır (Trna, 2014). Üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini problem çözme ve kurma gibi becerilerde göstermektedir (Yuan & Sriraman, 2011). Bu anlamda özel yetenekli öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunları tespit edip, bu sorunların çözümü için projeler üretmeleri beklenmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yaptıkları projeleri çeşitli etkinliklerde sergilemeye ya da kullanıma dönüştürebilmesi için projelerinin konunun uzmanları tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirmelerin sağlıklı yürütülebilmesi ve kabul edilebilmesi ise özel yetenekli öğrencinin yazma becerisine bağlıdır.

Yazma Türkçe Öğretim Programı öğrenme alanlarından biridir. Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi (Güneş, 2007, s. 159); duygu, düşünce, tasarı, izlenim ve yaşanılanları yazıyla ifade edebilme becerisidir (Göçer, 2012, s. 186). Özdemir'e (2002) göre yazma konuyu seçme ve sınırlandırma, hedef belirleme, ifadeleri belirleme, belirlenen görüşleri planlama, planı yazıya aktarma gibi aşamalardan oluşmaktadır. Diğer bir plana göre yazma becerisi noktalama işaretleri, doğru yazım, dil bilgisi, paragraftaki bilgileri ilişkilendirme, kelime kullanımı ve metni düzenlemeyi içermektedir (Kellogg, Bascom ve Raulerson, 2007). Bu beceriye sahip olmak aynı zamanda yazmaya yönelik olumlu bir tutum gerektirmektedir (Kırmızı, 2009). Bu tutumu geliştirmekte öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Reid (2009) öğretmenlerin öğrencilerin bu aşamalarda üretken olmalarına yardımcı olmaları gerektiğini, Tok, Rachım ve Kuş (2014) öğretmenlerin geri bildirim ve motivasyon sağlamalarının, yazma için yeterli zaman ayırmalarının, öğrencilerin öğretmenlerine duydukları sevginin ve kullanılan farklı yöntemlerin onların yazma alışkanlığı kazanmalarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde sadece bilişsel açıdan değil duyuşsal açıdan da katkıda bulunabilir.

Literatürde özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin incelendiği görülsede özel yetenekli ve olmayan öğrencilerin yazma tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmediği görülmektedir. Bu amaçla yapılacak bir çalışmanın literatüre özel yetenekli öğrencilerin bir farklılığın koyma açısından önem arz etmektedir. Bu önemle çalışmada özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan ilköğretim 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin farklı değişkenler açısından yazma tutumları incelenecektir.

Yöntem

Çalışmada özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının farklı değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla ilişkisel tarama desenine başvurulmuştur. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin arasındaki değişimin mevcut durumunu ya da seviyesini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2011). Çalışmada da iki farklı değişken olan özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin yazma tutumları inceleneceği için ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. Çalışmaya (52 özel yetenekli, 66 özel yetenekli olmayan) ölçüt örnekleme yolu ile seçilen Trabzon'da öğrenim görmekte olan

118 ilköğretim 3. ve 4. Sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Büyüköztürk'e, (2010) göre ölçüt örneklemede gözlem birimlerinde nesnelerin, olayların ya da kişilerin belli özelliklere sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada da özel yetenekli olan veya olmayan öğrencilerin ilköğretim 3. ve 4. Sınıf öğrencisi olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Erdoğan, (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen "Yazma tutum ölçeği" kullanılmıştır. geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek tek boyuttan oluştuğu gibi ölçekte 22 soru bulunmaktadır. Özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları sınıf seviyesine, en çok sevdikleri derslere göre ve özel yetenekli olup olmama durumuna göre karşılaştırılmıştır. Normal dağılım göstermeyen ya da örneklem sayısının 30'dan az olduğu görülen verilerde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonunda; sınıf seviyesine göre öğrencilerin yazma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok sevdikleri derslere göre yazma tutumları karşılaştırıldığında; hem özel yetenekli olan hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin kendi içlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır fakat özel yetenekli olmayan matematik derslerini seven öğrencilerin özel yetenekli olan ve matematiği seven öğrencilerden yazma tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca sözel dersleri seven özel yetenekli olmayan öğrencilerin de yazma tutumlarının matematiği seven özel yetenekli öğrencilerden istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında sözel dersleri seven özel yetenekli olmayan öğrencilerin fen bilimleri derslerini seven özel yetenekli öğrencilerin yazma tutumlarının istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: özel yetenekli, ilköğretim öğrencileri, yazma tutumu

Kaynakça

- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Göçer, A. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yetiştirme çalışmalarıyla oluşturdukları metinlerin metinlerarasılık: dilsel metinlerin kullanımı açısından incelenmesi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 184-195.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kellogg, R.T., Bascom, A. & Raulerson, B.A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Özdemir, E. (2002). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Reid, E.S. (2009). *Teaching writing teachers writing: Difficulty, exploration, and critical reflection*. USA: National Council of Teachers of English
- Tok, M., Rachim, S. & Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF* 34(2), 267-292
- Trna, J. (2014). IBSE and gifted students. *Science Education International*, 25(1), 19-28.
- Winebrenner, S. (2000). Gifted Students need an education, too. *Educational Leadership*, 58(1), 52-56.
- Yuan, X. & Sriraman, B. (2011). An exploratory study of relationships between students' creativity and mathematical problem posing abilities. In B. Sriraman & K. Lee (Eds). *The elements of creativity and giftedness in mathematics* (pp. 5-28). Rotterdam, the Netherlands: Sense.

STEM İle Öğrenmek Hiç Zor Değil!

Mustafa Çevik
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Özge Çevik
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Yunus Başar
MEB

Büşra Biçer
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde fırsat eşitliği açısından, Özel gereksinimli bireylerin (ÖGB)sınıflarda seviyelerine uygun öğretim yaklaşımları ile 21. yüzyıl becerilerini geliştirerek yaşatları gibi yetiştirilmeleri çok önemlidir. Bireylerde bu becerileri besleyen yaklaşımlardan biri olan STEM eğitimi, bireylere yenilikçilik, analitik düşünme, problem çözme ve işbirliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir öğretim yaklaşımıdır. Yaşadığımız yüzyılda bilimsel ve teknolojik bilgiyi hem günlük hayatında kullanabilen hem de bunları yeni ürünler tasarlarken uygulayabilen insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır (Kennedy ve Odell, 2014). Bu kadar önemli olmasına rağmen, ÖGB'ler için STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalar sınırlıdır (Balçın ve Yıldırım, 2021; Hwang ve Taylor, 2016). Ancak, STEM disiplinlerini bütünsel olarak öğrenmeleri bu öğrenciler için günlük yaşam kalitelerini arttırmada özellikle değerlidir, çünkü STEM günlük yaşam durumlarıyla iç içedir (örneğin, teknolojiyi kullanmak, akıllı telefonlar ve iPad'ler gibi elektronik cihaz ve programları kullanmak ve sabun gibi kimyasalları kullanmak). ÖGB'li öğrenciler için STEM disiplinlerindeki araştırmalar hala artmakta olsa da, öğrencilerin başarısını ve STEM'e erişilebilirliğini artırmak için kapsayıcı ve kapsayıcı olmayan ortamlarda öğretmenler için çok az pratik kılavuz önerilmiş ve geliştirilmiştir (Basham ve Marino, 2010; Dunn, Rabren & Taylor, 2012; Ludlow, 2013). ÖGB'ler örgün eğitim alırken kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim hayatlarına devam ederler. Kaynaştırma eğitimi kapsamında farkı yetersizlik türünden olan öğrenciler olabilmektedir. bunlardan birisi Özel öğrenme güçlüğüdür.

1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi (NJCLD) yayınladığı tanımda Özel Öğrenme Güçlüğü dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk olduğunu belirtmiştir. Uluslararası tanı rehberi olan DSM-V (2013) ise ÖÖG'yi davranış belirtileri ile bağlantılı olan, bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan, biyolojik kökene sahip nörogelişimsel bir bozukluk olarak nitelmiştir. Bireylerin öğrenme güçlüğü yaşadıkları alanlar birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bazı bireyler anlama ve yorumlama gibi sözel alanlarda öğrenme güçlüğü yaşarken, diğer bireyler matematik ve fen disiplinleri gibi sayısal akıl yürütme gerektiren konularda öğrenme güçlüğü yaşarlar. Fen ve matematik disiplinlerinin bütünlüğü STEM eğitimi, geleneksel eğitim yaklaşımından ziyade yaparak-yaşayarak ve aktif öğrenme yöntemlerini uygulayarak çoklu öğrenme ortamları sunduğundan ÖÖG'lerin etkili ve kalıcı öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Hwang ve Taylor (2016) ve Çevik (2017) çalışmalarında, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik STEM eğitimi etkinliklerinin yürütülmesinin matematik ve fen bilimleri disiplinlerindeki akademik başarılarını artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca Balçın ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan çalışmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapılan STEM etkinlikleriyle öğrencilerin fen konusuna ilişkin bilgi değişim yüzdelerinde ve öğrencilerin konuya olan ilgisindeki artış bulgulanmıştır. Mason ve Gomez (2014), STEM etkinliklerinin sosyal iletişim üzerindeki etkisini incelemek için ağır otizm spektrum bozukluğu olan iki öğrenci ile STEM etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda otizmlili öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurma becerilerinde önemli bir gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Akarsu, Kızılaslan ve Şimşek (2022) görme engelli kaynaştırma öğrencileri için geliştirdikleri etkinliğin öğrenciler için fen bilgisi dersinde elektromıknatıs tasarımı üzerinde çok etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak, STEM eğitimi uygulamalarının soyut kavramları somutlaştırdığı, çoklu öğrenme ortamları ile kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve bireylerin psikomotor-sosyal iletişim becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ancak ilgili literatür tarandığında STEM eğitiminin ÖÖG'lerle yeterince uygulanmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem durumu ÖÖB'ler için tasarlanmış bir STEM etkinliğinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi nedir? hipotezinin test edilmesi şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desende kurgulanmıştır. Araştırmada nicel aşamadan sonra nitel kısma geçilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak STEM süreç rubriği kullanılmış olup, nitel veri toplama aracı olarak ise gözlem formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar, aynı okulda öğrenim görmekte olan ve RAM tarafından ÖÖG tanısı konulmuş olan 4. sınıf 2 kız ve 2 erkek öğrencidir. Katılımcılar seçilirken aynı tanıya sahip olmalarına ve aynı seviyede eğitim görmelerine özen gösterilmiştir. Yürütülen etkinlik, öğrencilerin destek eğitim odasındaki ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca etkinlik öğretim programından kopuk olmayıp bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) doğrultusunda kurgulanmıştır. BEP kapsamında STEM yaklaşımının uygulanmasının öğrenmede özellikle kalıcılığı daha fazla artırabileceği öngörüsü ile tercih edilmiştir. ÖÖG'ler için STEM'in ürün odaklı, mühendislik temelli, yapmaya ve deneyimlemeye dayalı öğrenmenin, onlarda kalıcı öğrenmelere yol açması olasıdır. Buna göre, bu çalışmada, ÖÖG'ler için bir STEM etkinliği tasarlanmış ve test edilmiştir. Bu etkinlik, akranlarıyla birlikte eğitim gören ÖÖG'lerin STEM etkinliklerine aktif katılımlarını sağlamak amacıyla öğretmenler için hazırlanmıştır. Aşamaları şu şekildedir: 1. Problemi tanımlama, 2. Beyin fırtınası, 3. Tasarım Süreci, 4. Yapım aşaması, 5. Çözümü paylaşma (Lesseig, K., Slavit, D. & Holmlund Nelson, T., 2017, p.18). Araştırma, fen odaklı ders dışı etkinlikler şeklinde 2 haftalık bir süre boyunca gerçekleştirilmiştir. STEM etkinliği araştırmacıların gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik, STEM süreç rubriği ve gözlem formu ile değerlendirilmiştir. STEM sürecine başlamadan önce araştırmacılar tarafından literatüre dayalı olarak STEM etkinliği için bir rubrik oluşturulmuştur (Amaya vd., 2015; Çevik, 2020; STEM School Progress Rubric, 2019; STEM Implementation Rubric, 2017). Etkinlik sırasında öğrencinin performansı gözlemlenmiş ve değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı 2 STEM uzmanı, 1 sınıf öğretmeni ve 1 özel eğitmeni tarafından tasarlanmıştır. Ayrıca uygulama boyunca katılımcılar araştırmacılar tarafından takip edilmiştir. Bunun için STEM becerileri ile ilgili literatüre dayalı olarak bir gözlem formu oluşturulmuştur (Duygu, 2018; Gökbayrak ve Karışan, 2017). Bu form yardımıyla gözlemler not edilmiştir. Bu gözlem formu yardımıyla kaynaştırma öğrencilerinin STEM çalışmaları sırasında kullandıkları beceri düzeylerinin belirlenmesi ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Katılımcılara etkinlikler hakkında bilgi verilerek gönüllülük esasına göre etkinliklere dahil edilmişlerdir. STEM en yalın haliyle ifade edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda STEM etkinliklerinin katılımcılara akademik anlamda katkısının olduğu, öğrenirken çok eğlendikleri ve öğrendiklerini kolayca unutmadıkları görüşme yoluyla tespit edilmiştir. Fen ve matematikte kendilerine akademik anlamda katkısının olduğunu dile getiren katılımcılar aynı zamanda diğer derslerde de buradan edindikleri fen ve matematiğe ilişkin bilgileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. ÖÖG'ler için iş birlikli, video temelli öğretim, STEM, grafik düzenleyiciler gibi öğretim yaklaşımlarının hem öğrencilerin fen bilimleri başarılarını ve fen bilimlerine yönelik tutumlarını arttırmış hem de fen kavramlarını okuma, analiz etme, becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür (Botsas, 2017; Boyle, 2011; Thornton vd., 2015). Bu sonuç araştırmanın sonucuyla da paralellik göstermektedir. Araştırmacıların STEM deneyimlerinin olması, yine fiziki koşulların uygun olması ve önceden bir planlama yapılması öğretimin daha etkili olmasını da sağlamıştır. Öğretimin etkililiğini araştırma sırasında gerçekleştirilen rubrikler ve gözlem formları bunu ispatlamaktadır. Süreç rubriği aracılığıyla analitik düşünme becerilerini etkinlik sürecinde kısmen de olsa devreye soktukları STEM disiplinlerinden mühendislik tasarım becerileri hariç diğer alanlarda yeterli düzeyde etkili oldukları ve uygulama basamağını yeterli düzeyde yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEM, öğrenme güçlüğü, fen eğitimi, ilkökul

Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınal ve sayımsal el kitabı* (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev: Köroğlu,E.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Balçın, M. D., & Yıldırım, M. (2021). Evaluation of the STEM practices: The science courses of inclusive students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(2), 307-341.
- Basham, J. D., & Marino, M. T. (2010). Introduction to the topical issue: Shaping STEM education for all students. *Journal of Special Education Technology*, 25(3), 1.
- Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162.

- Boyle, J. R. (2011). Strategic note-taking for inclusive middle school science classrooms. *Remedial and Special Education*, 34(2), 78-90. doi:10.1177/0741932511410862
- Çevik, M. (2020). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile STEM Eğitimi[STEM education with project-based learning approach]. Çevik, M. (Ed.) *Ders planları kurgusunda öğretme öğrenme yaklaşımlarıyla uygulamalı STEM eğitimi*[Applied STEM education with teaching-learning approaches in lesson plans]. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çevik, M. (2017, Mayıs). Effects of the project based STEM (science, technology, engineering and mathematics) approach on academic achievement and attitude of students with intellectual disability in vision arts course. The Ninth International Congress of Educational Research.
- Dunn, C., Rabren, K. S., Taylor, S. L., & Dotson, C. K. (2012). Assisting students with high-incidence disabilities to pursue careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 47-54.
- Hwang, J., & Taylor, J. C. (2016). Stemming on STEM: A STEM education framework for students with disabilities. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 19(1), s. 39-49.
- Kennedy, T., & Odell, M. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Lesseig, K., Slavitt, D., & Nelson, T. H. (2017). Jumping on the STEM bandwagon: How middle grades students and teachers can benefit from STEM experiences. *Middle School Journal*, 48(3), 15-24. <https://doi.org/10.1080/00940771.2017.1297663>.
- Ludlow, B. (2013). Growing STEM as a pathway to the future. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 4.
- Rodriguez Amaya, L. et.al. (2015). *STEM curriculum review rubric*. LBJ Institute for STEM Education and Research, Texas State University.
- STEM Implementation Rubric, (2017). Retrieved from: [https://www.calstate.edu/impact-of-the-csu/teacher-education/ngel/Documents/technical supplements/3.1%20Monterey%20Bay%20STEM%20Rubric.pdf](https://www.calstate.edu/impact-of-the-csu/teacher-education/ngel/Documents/technical%20supplements/3.1%20Monterey%20Bay%20STEM%20Rubric.pdf).
- STEM School Progress Rubric, (2019). Retrieved from: <https://www.dpi.nc.gov/media/8397/download>.
- Thornton, A., McKissick, B. R., Spooner, F., Lo, Y. Y., & Anderson, A. L. (2015). Effects of collaborative preteaching on science performance of high school students with specific learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 277-304.

STEAM (STEM+ Sanat) Yaklaşımının Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi

Mustafa Çevik

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Özge Çevik

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

STEM; Science, Technology, Engineering ve Mathematics disiplinlerini bütün olarak ele alan, araştırma yapma konusunda motivasyonlarını yükseltip problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren yeni bir eğitim öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Bybee ve Dugger ,2010) STEAM yaklaşımı ise, STEM eğitimine sanatın eklemesiyle elde edilen bir yaklaşımdır (Park, Ko, 2012; Armknecht, 2015). STEAM (Fen Teknoloji Mühendislik Sanat Matematik) eğitimi bütünsel disiplinler yaklaşım olan STEM'e sanatın entegrasyonu bireylerin yaratıcılıklarını, bütüncül ve olumlu bir bakış açısıyla problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. STEAM, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerin öğrenmesi gerektiği problem çözme, eleştirel düşünme ve kendini ifade edebilme becerilerini geliştirme yönünde katkı sağlamaktadır. Sanatı kullanmak öğrencilerin tasarımlarını, materyallerinin sunumlarını geliştirebilir ve yaratıcı planlamalarının etkililiğini artırabilir (Bishop-Wisecarver, 2015). Özel gereksinimli bireyler (ÖGB) tipik gelişim gösteren bireyler ile aynı sınıf ortamında eğitimlerine devam edilmektedirler. Bu eğitime kaynaştırma eğitimi denilmektedir. Kaynaştırma eğitimi ÖGB'li öğrenciler için en az kısıtlayıcı ortamlardan biri olarak görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim alan ÖGB'li bireylerin sosyal etkileşim ortamı birinci öncelik görüldüğü için akademik başarıları ikinci planda kalabilmektedir. Park ve Ko (2012), STEAM yaklaşımıyla; yaratıcı öğrenme araçlarının desteklendiği, bütüncül düşünürken parçaları da görmeyi sağladığı, çağa uygun teknolojiyi takip eden bireyler yetiştirebildiğini ifade etmiştir. ÖGB'li tanılardan biri olan özel öğrenme güçlüğü'nün tanımına bakıldığında; Amerikan Psikiyatri Birliği (APA, 2014) öğrenme güçlüğü'nün belirtilerini; gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır devam eden, yavaş veya yanlış kelime okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, sayı algısında ve hesaplama, akıl yürütmeye sorun yaşama, yazmada ve yazılı anlatımda güçlük yaşama olarak sıralamıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde ise STEAM etkinliklerinin özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik becerileri üzerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı Anadolu'nun Güney Bölgesinde bir ilde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören ve öğrenme güçlüğü tanısı olan 4 öğrenci ile gerçekleştirilen STEAM etkinliklerinin öğrenme çıktıları üzerine etkisini incelemektir. Literatüre bu alanda katkı sağlamak adına bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma 8 hafta boyunca ders dışı etkinlik şeklinde fen dersi odaklı yürütülmüştür. Toplam üç STEAM etkinliği araştırmacıların kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma modelde kurgulanmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi olarak ifade edilen karma yöntem; açıklayıcı sıralı deseni ile gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı sıralı desen iki, ayrı etkileşimli aşamada gerçekleşir. İlk aşamada nicel yöntem uygulanmıştır. Bu aşamada deneme öncesi modellerden tek grup ön test / son test modeli kullanılmıştır. Bu kısımda uygulanan STEAM yaklaşımının öncesi ve sonrasında veriler toplanmış ve analize tabi tutulmuştur. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve STEAM rubriği kullanılmıştır. Ön test, son test, kalıcılık testinden ve rubriklerden toplanan verilerin analizi SPSS 24.0 ile non parametric testlerden faydalanarak yapılmıştır. Daha sonra ikinci aşama olan nitel kısma geçilmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin yazması için günlükler kullanılmıştır. Her iki nitel veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Nitel kısımda ise uygulanan STEAM yaklaşımının katılımcı gözünden değerlendirilmesi amacıyla gözlem ve görüşme tekniği gerçekleştirilmiş ayrıca sürecin daha derinlemesine ve objektif incelenmesi amacıyla günlükler tutturulmuştur. Nitel veri araçlarıyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve yer yer katılımcıların görüşlerinden direkt alıntılar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre STEAM etkinliklerinin katılımcılara akademik anlamda anlamlı katkısının olduğunu tespit edilmiştir. Süreç içerisinde beş disiplinin aktif bir şekilde kullanıldığı, kazanımların anlamlı ve eğlenceli olarak öğrendikleri gözlemlenmiştir. Kalıcılık testlerinin analizi doğrultusunda etkinlikler kapsamında verilen kazanımların katılımcılar tarafından unutulmadığını da ortaya koymuştur. Uygulama sonrasında yapılan

görüşmeyle etkinliklerin çok faydalı olduğunu ve özellikle fen ve matematikte kendilerine birçok şey kattığını dile getiren katılımcılar aynı zamanda diğer derslerde de buradan edindikleri bilgileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. STEAM yaklaşımındaki özellikle sanat disiplinin, yaratıcılık ve özgür düşünebilme becerileri geliştirdiği savı bağlamında; öğrencilerin tuttukları günlüğü; kendilerini etkinlikler sırasında daha rahat ifade ettiklerini ve kurguladıklarını istedikleri şekilde gerçekleştirebildiklerini kanıtlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: STEAM, öğrenme güçlüğü, fen eğitimi, ilkokul

Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınal ve sayımsal el kitabı (DSM-5)*, Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev: Köroğlu,E.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Özgün çalışma 2013)
- Balçın, M. D., & Yıldırım, M. (2021). Evaluation of the STEM Practices: The science courses of inclusive students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(2), 307-341.
- Basham, J. D., & Marino, M. T. (2010). Introduction to the topical issue: Shaping STEM education for all students. *Journal of Special Education Technology*, 25(3), 1.
- Çevik, M. (2017, Mayıs). Effects of the project based STEM (science, technology, engineering and mathematics) approach on academic achievement and attitude of students with intellectual disability in vision arts course. The Ninth International Congress of Educational Research.
- Dunn, C., Rabren, K. S., Taylor, S. L., & Dotson, C. K. (2012). Assisting students with high-incidence disabilities to pursue careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 47-54.
- Hwang, J., & Taylor, J. C. (2016). Stemming on STEM: A STEM education framework for students with disabilities. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 19(1), s. 39-49.
- Kennedy, T., & Odell, M. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Ludlow, B. (2013). Growing STEM as a pathway to the future. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 4.
- Park, N., & Ko, Y. (2012). *Computer education's teaching-learning methods using educational programming language based on steam education*, In: Park, J., Zomaya, A., Yeo, S., et al (eds.)7513, 320-327.

Annelerin Dokunsal Kroki ve Eş Zamanlı İpucu Yöntemiyle Gerçekleştirdikleri Öğretimlerin, Görmeyen Öğrencilerin Rotaları Kazanmalarındaki Etkililiği

Zeliha Sıla Orhan
MEB

Banu Altunay
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde ailelerin eğitsel faaliyetlerle destek alması ile yetersizlikten kaynaklanan etkilerin azaldığı ve çocuklarına destek olmaları sayesinde çocukların gelişimsel evreleri daha kolay geçirdiği gözlemlenmiştir (Bailey, Aytch, Odom, Symons, ve Wolery, 1999). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin en çok etkilendiği alan bağımsız hareket alanlarının sınırlanmasıdır. Çocuğa Bakmakla yükümlü olan ebeveyn veya bakıcıların çocuğun zarar görmemesi için kısıtlayıcı bir ortam sunması bireyin bağımsızlaşmasını ve bireysel olarak hareket etme özgürlüğünü elinden sürdürememesi sebebiyle gelişim alanlarında problemler yaşamaktadırlar (Altunay Arslantekin, 2014). Bireyler erken çocukluk döneminden yetişkinliğe geçene kadar sunulan çeşitli uyaran eksikliği ve bağımsız hareket edebilecek bir ortam yoksunluğundan dolayı istedikleri rotaya giderken çeşitli sorunlar yaşayacaktır (Altunay Arslantekin, 2017). Ülkemizde ve dünyada bağımsız hareket ve yönelim becerileri ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır (Altunay, 2000; Altunay Arslantekin, 2015; Altunay Arslantekin ve Ekinci, 2014; Ambrose-Zaken, Calhoon ve Keim, 2010; Attia, ve Asamoah, 2020; Arslantekin, Büyüköztürk, Akı ve Doğanay Bilgi, 2015; Ballemans, Kempen, ve Zijlstra, 2011; Campisi, Ignaccolo, Inturri, Tesoriere, ve Torrisi, 2020 ; Golledge, Marston ve Costanzo, 1997; Malik, Manaf, Ahmad, ve Ismail, 2018; Zijlstra, Rens, Scherder, Brouwer, Velde, Verstraten, ve Kempen, 2009).

Bireylere Yönelim ve bağımsız hareket becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için sistematik şekilde öğretim yapılmalıdır (Altunay, 2000). Tekin (1999) tarafından yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla yapılan araştırmada eş zamanlı ipucunun etkililiğini gözlemlemiştir. Araştırmada yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminde kontrol edici ipucu sürekli kullanılmıştır. Araştırma sonucundaki veriler incelendiğinde olumlu etkiler gözlemlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalarda, (Arı, Deniz ve Düzkantar, 2010; Dogan, ve Tekin-Iftar, 2002; Düzkantar, 2014; Kurt ve Tekin-Iftar, 2008; Leblebici, 2012; Nişli, 2021; Okyar ve Çakmak, 2019; Öztürk ve Yıkılmış, 2020; Singleton, Schuster ve Ault, 1995; Topsakal ve Düzkantar, 2010) eş zamanlı ipucu çalışmalarının etkili olduğu ve öğrencilere öğretimde rahatlıkla uygulanabileceği kanıtlanmıştır. Eş zamanlı ipucu ile bağımsız hareket becerilerini birleştirerek yapılan iki araştırma bulunmaktadır. Çotuk, Altunay Arslantekin, (2017) yaptığı araştırmada eş zamanlı ipucu yöntemiyle elle duvar takibinin etkililiğinin görme yetersizliği olan çocuklarda etkili olduğu bulunmuştur. Çakmak (2011), eş zamanlı ipucu öğretim yöntemi ile sunulan otobüse binme becerisi öğretim materyalinin etkililiğini araştırdığı araştırmada materyalin oldukça etkili olduğunu, eş zamanlı ipucu yönteminin bağımsız hareket becerilerindeki etkililiğini kanıtlamıştır. Ülkemizde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların akranlarının (Ataş, 2019), ve annelerinin (Polat, 2021) uygulamaya dâhil olduğu bağımsız hareket ve eş zamanlı ipucu ile yapılan uygulamalar bulunmaktadır. Çocuklarla birebir etkileşim içinde olan annelerin öğretim yaptığı bağımsız hareket becerilerinde dokunsal kroki ve eş zamanlı ipucu yöntemi ile rota öğretimi bir çalışma yoktur. Bu çalışmanın amacı dokunsal harita kullanarak eş zamanlı ipucu yöntemi ile annelerin görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarına rota öğretiminde etkililiğini incelemektir. Çalışmanın bağımsız değişkeni annelerin dokunsal kroki ve eş zamanlı ipucuyla yöntemi ile gerçekleştirdikleri öğretimlerdir. Bağımlı değişkeni ise görme yetersizliği olan öğrencinin rota kazanma becerileridir.

Yöntem

Annelerin dokunsal harita ve eş zamanlı ipucu öğretimi ile çocuklarına rota öğretimi yapması amacıyla çalışma yapılmıştır. Araştırma nitel ve deneysel bir çalışmadır. Araştırmada anne eğitimleri ve annelerin çocuklarına rotalarda birebir öğretim yapmalarının sağlandığı, deneysel koşulların kontrol altına alındığı, tek denekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanıldı. Araştırmanın katılımcıları, dokunsal harita ve rotaların öğretilmesi için gerekli ön koşul kavram ve becerilere (baston vb.) sahip (2 öğrenci) ve annesi seçildi. Araştırmayı yürüten uygulamacı, Gazi Üniversitesi görme engelliler eğitimi yüksek lisans öğrencisidir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve uygulama güvenilirliği verileri özel eğitim bölümü mezunu Gazi Üniversitesi görme engelliler eğitimi yüksek lisans öğrencisi ve alanda bir yıllık deneyime sahip bir gözlemci

tarafından toplandı. Rotaların analizi, eğitim içeriği, öğretim süreçleri Gazi Üniversitesi Doç. Dr. Banu Altunay tarafından onaylanarak düzenlendi. Araştırmada öğrencilerin başlama düzeylerini belirlemek ve uygulama sonrasındaki düzeylerini belirlemek amacıyla gözlem formu ve veri toplama kayıt formları kullanıldı. Görme yetersizliği olan öğrencilerin ilgili konudaki ön koşul düzeylerini belirlemek amacıyla, başlama düzeyi ve uygulama sonrasındaki düzeylerine yönelik veri toplama formları, gözlemciler arası güvenilirlik formları ekte verilmiştir. Bu kayıt formları uzman görüşü alınarak hazırlandı. Görüntü kaydı uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanabilmesi için alındı. Katılımcılar bilgilendirilerek gönüllü olur formunda görüntü kaydı ile ilgili de onay alındı. Öğrenci ve annelerin çalışmaya yönelik memnuniyetlerini ölçmek amacıyla "Sosyal geçerlik formlarındaki" sorular sorularak veriler toplandı. Annelere dokunsal harita tanıtılacak ve yanlışsız öğretimin ne olduğu Elif İftarın "Yanlışsız Öğretim Yöntemleri" kitabından kaynak alınarak hazırlandı. Araştırmacı annelerin uygulamalı öğretimini izleyerek rota kayıt formuna ve eş zamanlı ipucu yöntemi listesinde %100 ölçütüne ulaştıklarında çocuklarına öğretim yapma aşamasına geçildi. Öğrencilerden birinci rota olan sınıftan tuvalete gitme üç oturum başlama düzeyi verisi, diğer rotalarda birer oturum yoklama verisi alındı. Öğrencinin gerçekleştirdiği basamaklar rota analizine göre hazırlanan "Rota Kayıt Formu" 'na araştırmacı işaretledi. Anneler birinci rotada dokunsal harita üzerinde açıklama yaptıktan sonra tekrar bir oturum veri toplanarak rota öğretimlerine yer verildi, birinci rotada öğrenciler için ölçüt karşılandığında (%100) ikinci rotanın üç oturum başlama düzeyi verileri toplanmaya başlandı. Üçüncü rotada bir oturum yoklama verisi toplandı. İkinci rotada anneler uygulama gerçekleştirerek çocuklar ölçütü karşılayınca kadar üçüncü rotanın üç oturum başlama düzeyi verileri toplandı ve öğretim uygulamasına başlandı. Öğretim uygulamalarından önce ve sonra, ön test/son test genelleme verileri toplandı. Uygulama sonrasında anne ve çocuğa sorular sorularak sosyal geçerlik verileri toplandı. Uygulama sona erdikten 7, 14, 21 gün sonra kayıt formlarıyla izleme verileri alındı. Başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme verileri, kayıt formlarına işaretlenerek ve çocukların rotaları gerçekleştirme yüzdeleri belirlendi. Elde edilen veriler, grafiksel olarak gösterildi. Eşzamanlı İpucuyla Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Veri Formu" kullanıldı (Tekin, 1999).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görme yetersizliğine sahip ilkökula giden öğrencilerin dokunsal harita ve eş zamanlı ipucu ile anneler aracılığıyla çocuklarına belirlenen rotalarda bağımsız hareket ve yönelim becerilerini kazanım düzeyleri üzerine etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik anne ve öğretmenlerle görüşerek tuvalete gitme ve tuvaletten dönme servisten indikleri dış kapıdan sınıfı bulma olarak seçildi. Annelere dokunsal harita ve rota öğretimini yapabilmeleri için eş zamanlı ipucu yöntemi öğretimini hazırlamış ve sunmuştur. Anneler araştırmacıya eş zamanlı ipucu öğretim kontrol listesi tablosunda %100 ölçüte ulaşarak rota öğretimini tamamladılar. Ön uygulamayı araştırmacı ve anneler yaparak tamamladılar. Ardından anneler çocuklarıyla dokunsal harita öğretimi ve eş zamanlı ipucu öğretimi ile rota öğretimi yaparak çalışmayı her rotada %100 ölçüte ulaştı. Çalışma bittikten sonra 7. 14. 21. Günlerde rota öğrenimlerinin kalıcılığı devam edip etmediğine dair veriler araştırmacı tarafından alınarak izlendi. Araştırmanın sosyal geçerlilik formlarında anneler çocuklarına eş zamanlı ipucu yöntemiyle öğretim yaptıkları bu öğretim yöntemini daha sonra da kullanabileceklerini araştırmaya katıldıkları için mutlu oldukları sonucuna ulaşıldı. Sosyal geçerlilik formları ile çocuklar anneleriyle çalışmaktan mutlu olduklarını, öğrendikleri rotaların onlara bağımsız hareket etmeleri için olanak sağladığı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin genelleme çalışmalarında üst kattaki sınıflardan da tuvalete aynı rotalardan gidip dönebilmesi ve arka kapıdan da okula girişin genelleyebilmesi ile bu becerilerin öğrencilerin başka ortamlarda da kullanılıyor olması öğrencileri pekiştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliği, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, rota, dokunsal harita

Kaynakça

- Altunay, B., (2000). *Görme engelli öğrencilere belirlenen rotalar boyunca bağımsız hareketin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş rota öğretim materyalinin etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Altunay Arslantekin, B. ve Ekinci, M. (2014). *Görme engelli üniversite öğrencilerinin yönelim ve bağımsız hareket becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*.
- Altunay, B., Yalçın, G. & Uysal Saraç, M. (2021). Görme yetersizliği olan yetişkinlerin yönelim ve bağımsız hareket sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 300-330. Doi: 10.14689/enad.28.13.
- Ambrose-Zaken, G., Calhoon, C. R., & Keim, J. R. (2010). *Teaching orientation and mobility to students with cognitive impairments and vision loss*. In W. R. Wiener, R. L. Welsh, & B. B. Blasch (Eds.),

- Arı, A. , Deniz, L. & Düzkantar(uysal), A. (2016). Özel gereksinimli bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10 (1) , 49-68 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1498/18124>
- Arslantekin, B. (2014). Görmeniz için psikomotor gelişim ile ilgili davranışlarda bulunulacak programlarda. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 2 (3), 165-175.
- Arslantekin, B. (2017). Türkiye'de Görme engelli öğrencilerin düzeylerinin hareketlilik ön koşul kavramları (beden düzlemi/trafik) açısından değerlendirilmesi. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16 (67).
- Arslantekin, B., Doğanay Bilgi, A., & Uysal, M.(2015). *Görme Yetersizliği olan öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket değerlendirme aracının (YÖBDA) geliştirilmesi: Bir ön uygulama çalışması*.
- Arslantekin, B. (2017). *Görme engelliler yönelim ve bağımsız hareket becerilerine yönelik yaşantılarının belirlenmesi: YÖBDA Projesi*.
- Ataş, S. (2019). *Görme engelli kaynaştırma öğrencilerine akran aracılığıyla sunulan rehberle yürüme becerisinin eşzamanlı ipucu yöntemiyle öğretiminin etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bailey, D.B., Jr., Aytch, I.S., Odom, S.I., Symons, F. And Wolery, M. (1999), Early intervention as we know it. *Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.*, 5, 120. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1999\)5:1<11::AID-MRDD2>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:1<11::AID-MRDD2>3.0.CO;2-U)
- Ballemans, J., Kempen, IJM G., & Zijlstra, GAR. (2011). Orientation and mobility training for partiallysighted older adults using an identification cane: A systematic review. *Clinical Rehabilitation*, 25(10), 880–891.
- Batu, S. E., Bozkurt, F., & Öncül, N. (2014). Görsel destek ile öğretilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin annelerin otizmlı çocuklarına beceri öğretilmelerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Barraga, N. & Erin, J. (1992). *Visual handicaps and Learning*. Austin, TX:PRO-ED.
- Campisi, T., Ignaccolo, M., Inturri, G., Tesoriere, G., & Torrisi, V. (2020). Evaluation of walkability and mobility requirements of visually impaired people in urban spaces. *Research in Transportation Business & Management* (Article in press).

İşitme Kayıplı Çocuklarla Erken Eğitim Uygulamalarında Aile Bilgilendirme Sürecinin İncelenmesi

Hilal Atlar
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Çiğdem Uysal
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Tezcan Çavuşoğlu
Anadolu Üniversitesi

Hülya Ceren Tutuk
Anadolu Üniversitesi

Hasan Gürgür
Anadolu Üniversitesi

Semra Uysal
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

İşitme kayıplı çocuklar, işiten akranları ile benzer gelişim aşamalarını izleseler de dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde bazı gecikmeler yaşanabilmektedir. Bu gecikmeler, işitme kaybına ilişkin çeşitli faktörlere (kayıp türü, derecesi, oluş zamanı gibi) bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Barker vd., 2009; Niparko vd., 2010). İşitme kaybı olan çocukların dil becerilerinde yaşadıkları sorunlar çeşitli gelişim alanlarda da sorunlar yaşanmasına neden olabilmektedir (Antia, Jones, Reed, & Kreimeyer, 2009; Dammeyer, 2010; Hintermair, 2006). İşitme kaybının çocukların başta dil gelişimi olmak üzere gelişim alanlarında yaşadıkları sınırlılıklara müdahale de özellikle erken yaşlarda dil gelişimini destekleyici erken müdahale uygulamalarına yoğun şekilde vurgu yapıldığı görülmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2015; Joint Committee on Infant Hearing [JCIH], 2007; Moeller, Carr, Seaver, Stredler-Brown, & Holzinger, 2013). İşitme kaybının tanınması ve erken dönemde uygun işitme teknolojilerinden yararlanılmasının yanı sıra; ailelerin bilgilendirilmesi ve aile-çocuk etkileşiminin desteklenmesi erken dönem gelişimi için oldukça önemlidir (Marschark, Lang & Albertini, 2002).

Erken müdahalede önerilen uygulamalar ailelere değerleri ve hedefleri doğrultusunda bilinçli kararlar vermeleri için tarafsız bilgiler sağlamayı da içermektedir (DEC, 2014; JCIH, 2007). Sözü edilen bu bilgilendirme ise işitme kaybı olan çocukların aileleri için; olası iletişim biçimlerine, yani konuşma ve işaret diline ve ek seçeneklerin sürekliliğine ilişkin bilgileri içermektedir (JCIH, 2007; Yoshinaga-Itano, 2014). Bu noktada temel durum işitme kaybı olma hali ile ilgili bir çeşitliliğin var olduğudur bazı anlayışlara göre işitme kaybı medikal bir bakış açısıyla, bazı anlayışlara göre sosyal kültürel bir bakış açısıyla sağırılık üzerinden ele alınmaktadır (Senghas & Monaghan, 2002). Bu durum ise uzmanların bakış açısıyla ve aileye sunulacak bilginin içeriğini etkileyebilmektedir (Marschark, 2007). Tüm bu farklılıklara rağmen ailelere uzmanlar tarafından kapsamlı, doğru ve yanlışsız bilgi sunulması ve tercihlerinin uzmanlar tarafından desteklenmesi gereklidir (JCIH, 2007). Teorik çerçevede sunulan anlayış uyarınca ailelere sunulması gereken bilgi ise ailelerin çocuklarının dil ve iletişim becerilerini nasıl destekleyecekleri hakkında hem niceliksel (sıra alma sayısı, kullanılan kelime sayısı gibi) hem de niteliksel (genişletmeler yapma, açık uçlu sorular sorma gibi) bileşenleri içermelidir (DesJardin & Eisenberg, 2007).

Alanyazında işitme kaybı olan çocuk ailelerinin deneyim ve gereksinimlerine odaklanan bir dizi çalışma olsa da (DesGeorges, 2003; Eleweke, Gilbert, Bays & Austin, 2008; Fitzpatrick, Angus, Durieux-Smith, Graham & Coyle, 2008; Fitzpatrick, Graham, Durieux-Smith, Angus & Coyle, 2007; Luteran & Kurtzer- Beyaz, 1999), aile bilgilendirmesine ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Alanyazında ailelerin aldıkları bilginin erken müdahalenin kritik bir bileşeni olduğu vurgulansa da (AG Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, 2013), oldukça az sayıda çalışma çocuklarının dil gelişimini nasıl destekleyecekleri gibi ailelerin bu süreçte ne tür bilgilere ihtiyaç duyduklarına odaklanmaktadır (Fitzpatrick vd., 2008; Fitzpatrick vd., 2007; Roush & Harrison, 2002). Türkiye’de işitme kayıplı çocukların ailelerinin gereksinimlerine odaklanan çalışmalarda ise, ailelerin çeşitli bilgilere ve etkileşim becerilerine ilişkin desteklenmeye ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Bekar, 2019; Kılıç, 2020; Küpeli, 2020). Türkiye’de işitme kayıplı çocukların aileleri ile erken dönem uygulamalarının yer aldığı araştırmaların halen sınırlı sayıda olduğu ifade edilebilir. Araştırmacılar uygulama seanslarının her birinde anne-çocuk etkileşimini destekledikleri çalışmalarında hem seans başında hem de etkileşim içerisinde ve sonunda aileden günlük yaşantıları ile ilgili bilgiler almaktadırlar ve etkileşime ilişkin bilgiler paylaşmaktadırlar (Ertürk Mustul, Turan & Uzuner, 2016; Turan, Koca & Uzuner, 2019). İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde (İÇEM) yürütülen sistematik erken dönem uygulamaların ele alındığı bu çalışmalar planlama, uygulama, değerlendirme ve yeniden planlama sürecini bütüncül olarak ortaya koymaktadır. Türkiye’de işitme kayıplı çocukların aileleri ile çalışan eğitimcilerin aileden alacakları ve aileye sunacakları bilgileri derinlemesine ele almanın aile bilgilendirme süreçlerinde işitme kayıplı çocuklarla okullarda ve destek eğitim hizmetlerinin verildiği merkezlerde çalışan öğretmenlerin yürüteceği aile bilgilendirme süreçlerinde ve erken dönem eğitim uygulamalarının yürütüleceği araştırmalarda önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Bu

bağlamda araştırmada, erken dönemde işitme kayıplı çocuklar ve aileleri ile sürdürülen aile bilgilendirme süreci nasıl gerçekleşmektedir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma, işitme kayıplı çocuklara yönelik aile eğitimleri sırasında uzmanların aileleri bilgilendirme sürecini inceleme amacıyla nitel araştırma yöntemi ile durum çalışması (vaka çalışması/case study) deseninde gerçekleştirilmiştir (Bogdan & Biklen, 2007; Merriam, 2009).

Durum çalışmaları, alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Durum çalışması türlerine ilişkin alanyazındaki bilgilere dayalı olarak bu araştırma: (a) Gözleme dayalı bir durum çalışmasıdır (Bogdan & Biklen, 2007). Çünkü; araştırmanın verilerinin katılımcı gözlemlerle toplanmıştır ve yarı-yapılandırılmış görüşme, belgeler ve ürünler ile çeşitlendirilmiştir. (b) Keşfe dayalı durum çalışmasıdır (Davey, 1991). Çünkü; işitme kayıplı çocuklara sunulan aile eğitimleri ve aileleri bilgilendirme süreçleri gözlemlenmiş ve her bir gözlem araştırmanın amacı doğrultusunda bir sonraki gözlem amacının belirlenmesini sağlamıştır. (c) Betimleyici durum araştırmalarından, bütüncül tek durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir (Yin, 2009). Çünkü; işitme kayıplı çocukların ailelerinin aile eğitimlerindeki bilgilendirilmeleri tek bir durum olarak ve işitme kayıplı çocukların dil gelişimleri bağlamında bütüncül olarak incelenmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcıları; işitme kayıplı öğrenciler ve aileleri ile erken dönem uygulamaları yürüten üç işitme engelliler öğretmenidir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile İÇEM’de görev alan ve erken dönem uygulamaları yürüten öğretmenlerden seçilmiştir. Araştırmanın verileri gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, belgeler ve ürünler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler tümevarımsal olarak analiz edilmektedir (Seggie Bayyurt, 2015). Araştırmanın inandırıcılığına ilişkin bir dizi önlem alınmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın doğruluğu için çeşitli veri toplama teknikleri ile veriler çeşitlendirilmiştir ve sürecin gözlenebileceği uzun süreli etkileşimler kurulmuştur. Aynı zamanda etik kurul izni ve katılımcı izinleri alınmıştır. Araştırma verilerinin dijital hali tüm araştırmacılarla eş zamanlı olarak paylaşılmıştır. Araştırmanın transfer edilebilirliği için “genelleme ile ilgili bir kaygı taşımadan” farklı bağlamlardaki eğitim ortamları için örnek teşkil edebilecek şekilde detaylı betimlemeler yapmaya özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilebilirliğinin sağlanması için çeşitli veri toplama teknikleri ile toplanan verilerin tutarlılığı gözetilmiştir ve katılımcı onayları alınmıştır. Ayrıca araştırmacılar araştırmanın onaylanabilirliği doğrultusunda yapılandırılmamış görüşmeler ve belgeler ile araştırmaya ilişkin yansımalarını paylaşmışlardır. Araştırmanın etik unsurları ise; Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na araştırmanın uygun bulunması, katılımcıların sözlü ve yazılı olarak bilgilendirilerek onaylarının alınması ile katılımcı gizliliğinin gözetilmesidir (Glesne, 2014; Guba, 1981; Guba & Lincoln, 1982).

871

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, aile bilgilendirme sürecinde aileden alınan bilgiler ve aileye verilen bilgiler kapsamında sunulacaktır. Aile bilgilendirme sürecinde işitme kayıplı çocuğun ailesinin çocuğun yaşı, ailenin katılım gösterdiği seanslar ile ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda çeşitli bağlamlarda sürecin nasıl değişiklik gösterdiği ortaya konacaktır. Aynı zamanda aileden alınan bilgilerin nasıl işlendiği ürün örnekleriyle desteklenerek örnekler verilecektir. Araştırmanın sonuçları; aile merkezli yaklaşımlar, işitme kayıplı çocuk ailelerin gereksinimleri, erken dönem uygulamalarında ailenin önemi, eğitimcilerin rol ve sorumlulukları, yetişkin eğitimi bağlamında tartışılarak ileriki araştırmalar ve uygulamalar için öneriler verilecektir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı çocuklar, erken müdahale, erken eğitim uygulamaları, aile bilgilendirme

Kaynakça

- Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing. (2013). *2013 supplement: Principles and guidelines for early intervention following confirmation that a child is deaf or hard of hearing*. Retrieved from http://www.listeningandspokenlanguage.org/JCIH/2013_Supplement/
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5.Baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2015). *Treatment and intervention services*. Retrieved from <http://www.cdc.gov/ncbddd/hearingloss/treatment.html>
- Davey, L. (1991). The applications of case study evaluations. *Practical Assesment Research&Evaluation*, 2(9), 1-5.

- DesJardin, J. L. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 106, 275-298.
- Ertürk Mustul, E., Turan, Z. & Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-22.
- Fitzpatrick, E., Graham, I. D., Durieux-Smith, A., Angus, D., & Coyle, D. (2007). Parents' perspectives on the impact of the early diagnosis of childhood hearing loss. *International Journal of Audiology*, 46, 97-106.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy & P.Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. USA: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. ECTJ,
- Kılıç, M. (2020). İşitme kayıplı çocukların dil gelişiminin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Küpelı, S. (2020). Koklear implant uygulama sürecinin işitme kayıplı çocuk ailelerinin ve uzmanların bakış açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 93-117.
- Yin, K. R. (2009). *Case study research design and methods*. (4.Baskı). UK: Sage Publications.
- Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 143 175. doi:10.1093/ deafed/ent043.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimindeki İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Süreçlerinin İncelenmesi

Gülcihan Yazçayır

Bursa Uludağ Üniversitesi

Gamze Ak

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Yakın geçmişten günümüze uzanan zaman diliminde işitme cihazları, koklear implant ve kişisel FM sistemleri gibi yüksek kaliteli işitme teknolojilerine erişimin artması, erken teşhis, müdahale gibi faktörler ve çeşitli öğretim uyarlamaları sayesinde işitme yetersizliği olan öğrencilerin birçoğu akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sürdürmektedirler. Türkiye’de güncel istatistiklere göre genel eğitim hizmeti alan özel gereksinimli öğrencilerden %75’i kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almaktadırlar. Bunların %7’si ise işitme yetersizliği olan öğrencilerden oluşmaktadır. İşitme yetersizliği olan öğrenciler için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı olması için fiziksel ortamda, derslerin içeriklerinin sunulmasında, sınıf içinde kullanılan dijital teknolojilerde çeşitli uyarlamalar ve düzenlemeler yapılması gerekmektedir (Girgin, 2003; Turan, 2007). Öte yandan dijital teknolojilerin günümüzde akıllı telefonlar veya bilgisayarlarda bluetooth ile direkt bağlantı kurma özelliği sayesinde; arka plan gürültüsünü en aza indirerek konuşma anlaşılabilirliğini artırarak işitme yetersizliği olan çocukların eğitim ortamlarında ve günlük yaşamlarında büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Dijital teknolojilerin sözü edilen özellikleri işitme yetersizliği olan öğrencilerin nitelikli eğitim yaşantıları için bir dönüm noktasıdır. Ancak COVID-19’un ortaya çıkmasıyla birlikte küresel pandemi süreci başlayarak, birçok ülkede ve Türkiye’de yüz yüze eğitim öğretime geçici bir süre ara verilmiş, eğitimin her kademesinde ve her okul türünde dijital teknolojiler ile uzaktan eğitime geçilmiştir. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için uzaktan eğitim süreci normal gelişim gösteren akranlarından farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi sürdüren işitme yetersizliği olan öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde de farklı zorluk ortaya çıkmaktadır (Alqraini & Alasim, 2021; Taddei, López & Reyes, 2021). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinin temel noktasının dil ve iletişim becerilerinin edinimi olduğu göz önünde bulundurularak uzaktan eğitim sürecindeki derslerde dilin kullanımı ve iletişimin desteklenmesi için çeşitli uyarlamaların yapılması önemlidir. Alanyazında işitme yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı durumları ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır ancak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi sürdüren işitme yetersizliği olan öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin bütünsel olarak görüşlerini yansıtan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi sürdürdüğü göz önüne alındığında bu öğrencilerin, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin deneyimlerinin belirlenerek gelecekteki nitelikli uzaktan eğitim tasarımlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, COVID-19 sürecinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi sürdüren işitme yetersizliği olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinin öğrencilerin, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin görüşlerine göre incelenmesidir.

Yöntem

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi sürdüren işitme yetersizliği olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım ile desenlenmiştir (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2007). Fenomenolojik yaklaşım, bir olguya ilişkin bireylerin deneyimlerini anlama ve anlamlandırmaya yönelik olması bakımından bu araştırmada da kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi sürdüren işitme yetersizliği olan öğrencilerin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme dikkate alınmıştır. Buna ek olarak, bu araştırmanın olgusunun tam olarak anlaşılması ve derinlemesine veri toplamak için veri çeşitlemesine/üçgenlemeye başvurulmuştur (Bogdan & Biklen, 2007). Bu bağlamda, araştırmanın katılımcılarını uzaktan eğitim deneyimi olan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla ortaokul düzeyinde eğitimi sürdüren işitme yetersizliği olan öğrenciler, ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın olgusu hakkında sözlü dil aracılığıyla bireylerin deneyimlerini anlamak ve bunlardan anlam çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır (Creswell, 2007). Araştırmanın verilerinin analizi tümevarım yaklaşımına dayalı gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin ses kayıtları veya yazılı notları dijital ortamda kaydedilmiştir. Ardından dijital ortamdaki sesli kayıtların yazılı dokümü yapılmıştır. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız bir şekilde çalışarak yazılı dökümler üzerinde kodlamalar yapmışlardır. Ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak temalara ve alt

temalara ulaşılmıştır (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenen öğrenci, ebeveyn ve öğretmenler ile görüşmeler yoluyla veri çeşitlemesi/üçgenleme sağlanmıştır (Bogdan & Biklen, 2007). Aynı zamanda araştırma sorularının hazırlanmasından başlayarak, toplanan verilerin dökümleri ile uyumu, verilerin analizi ve sonuçların raporlaştırılması süreçlerinde bağımsız uzman incelemesi sürdürülmüştür. Araştırmanın tüm aşamaları detaylı bir biçimde rapor edilmiştir. Bunlara ek olarak, araştırma bulgularında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yoluyla detaylı betimlemelere yer verilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar benzer araştırma bulguları ile desteklenmiştir (Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994). Araştırma etiği gereğince katılımcılardan gerekli izin ve onaylar alınmıştır. Aynı zamanda istedikleri zaman araştırmadan çekilebilme haklarının olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunması hususunda kod adlar verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada genel eğitim okullarındaki öğrencilerin bir kısmının uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçlara erişemedikleri ve internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar sebebiyle derslere erişemedikleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitime erişilebilirlik sonuçlarına ek olarak genel eğitim okullarındaki öğrenciler ile öğretmenler arasında canlı sanal derslerdeki etkileşimin ve öğrenme verimliliğinin çok az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Genel eğitim ortamında işiten akranları ile birlikte canlı sanal ortamda eğitimini sürdüren işitme yetersizliği olan öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine isteksiz ve düzensiz katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Canlı sanal derslerde işitme yetersizliği olan öğrencilere özgü uyarlamaların yok denilecek kadar az olduğu anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra işitme yetersizliği olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine aile katılımının ve destek eğitim hizmetlerinin olmadığı sonucu ortaya konulmuştur. Gelecekte işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde uzaktan eğitime destek eğitim şeklinde kısmen yer verilebileceğine ancak öğrenme verimliliği ve sosyalleşebilme bakımında öğrencilerin sınıf ortamında da bulunması gerektiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde işitme yetersizliği olan öğrencilerin psikososyal gelişimlerinin olumsuz etkilendiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: kaynaştırma/bütünleştirme, işitme yetersizliği, uzaktan eğitimi COVID-19, pandemi

Kaynakça

- Alqraini, F. M., & Alasim, K. N. (2021). Distance education for d/deaf and hard of hearing students during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: challenges and support. *Research in Developmental Disabilities*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104059>.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. Tüfekçioğlu, U. (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*, 2nd Ed., Newbury Park, CA: Sage.
- Taddei, A., Azahar López, E., & Abigail Recinos Reyes, R. (2021). Children with hearing disabilities during the pandemic: Challenges and perspectives of inclusion. *Education Sciences & Society - Open Access*, 12(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11871>
- Turan, Z. (2007). Setting of classroom environments for hearing impaired children. *Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference* (7th, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5).

İşitme Kayıplı Çocuk Ebeveynlerine Yüz yüze ve Çevrimiçi Sunulan Erken Eğitim Uygulamalarının Koçluk Davranışları Açısından İncelenmesi

Hülya Ceren Tutuk
Anadolu Üniversitesi

Tezcan Çavusoglu
Anadolu Üniversitesi

Çiğdem Uysal
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Hilal Atlar
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Hasan Gürgür
Anadolu Üniversitesi

Aslı Koca
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Erken eğitim uygulamalarının temel bileşenlerinden biri aile merkezli uygulamalar, ailenin bireysel özelliklerini gözetenek endişelerini ve önceliklerini dikkate alan, ailenin mevcut kapasitesini güçlendirmeye ve yeni beceriler edinmesine odaklanarak çocuğun gelişiminde aktif rol almasını amaçlayan, güven, saygı ve işbirliğine dayalı uygulamaları içermektedir (Dunst, 2002). Aile merkezlilik bakış açısından işitme kayıplı çocukların erken eğitim uygulamaları, ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirerek, çocukların dil becerilerinin günlük yaşam bağlamlarında desteklenmesine odaklanmaktadır. (Moeller vd., 2013; Yoshinaga-Itano, 2014). Söz konusu ebeveynler yani yetişkinler olduğunda yetişkinlerin öğrenme yollarının neler olduğunun bilinmesi, eğitim uygulamalarına katılımı sağlamak adına önem taşımaktadır. Yetişkinlerin öğrenmeye motive olmaları ve sunulan bilgi ve becerilere ilişkin tam anlamıyla yeterli kazanımları, çoğunlukla paylaşılan içeriğin ilgi alanları, yaşantıları ya da mevcut ihtiyaçları ile ilgili olmasıyla, bu bilgilerin öneminin ve getireceği faydaların neler olduğunun açıklanmasıyla, ilgili uygulama örneklerinin sunulması ve birden fazla bağlamda uygulama fırsatının sunulması ile ilişkilidir. Bu öğrenme özellikleri temelinde ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini desteklemede aktif rol almaları adına kapasitelerini arttırmayı hedefleyen koçluk uygulamaları geliştirilmiştir (Dunst vd., 2010).

Ebeveyn koçluğu, gözlem yapma, model olma, yansıtıcı dinleme, soru sorma, geri bildirim gibi çeşitli davranışları içermektedir (Noll vd., 2021). Ebeveyn koçluğuna dayalı yürütülen erken eğitim oturumlarında temelde bilgi paylaşımı, gözlem, model olma, geribildirimli rehberli uygulama ve değerlendirme adımları takip edilmektedir. Eğitim oturumları her bir ailenin bireysel özellikleri temelinde yapılandırıldığından bu adımlar, oturum içerisinde yer değiştirebilmekte ya da birkaç kez tekrar edilebilmektedir (Noll vd., 2021). Ebeveyn koçluğuna dayalı yürütülen uygulamaların ebeveyn çocuk etkileşimini güçlendirdiği ve ebeveynleri öğrenme ve öğretme sürecinde aktif rol alma konusunda desteklediği belirtilmektedir (Rhoades ve Maciver-Lux, 2016; Yoshinaga-Itano, 2014). Bu bağlamda aile merkezli erken eğitim uygulamalarını yürüten eğitimcilerin koçluk davranışlarını uygulama konusunda yeterliğe sahip olmaları beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle ailelerin işlevsel öğrenmelerine fırsat sunmak, mevcut yeteneklerini geliştirmek ve yeni beceriler öğrenmelerine rehberlik etmek için eğitimcilerin koç konumunda olmaları önerilmektedir (Moeller vd., 2013; Yoshinaga-Itano, 2014).

Ulusal alanyazın incelendiğinde, işitme kayıplı çocuk ve ebeveynlerine sunulan erken eğitim uygulamalarının aile merkezli uygulama ve ebeveyn koçluğu davranışları ile uyum gösterdiği görülmektedir (Altınyay 2016; Ertürk-Mustul, Turan ve Uzuner, 2016; Turan, Koca ve Uzuner, 2019). Öte yandan konuya ilişkin sınırlı sayıda araştırma olup, erken eğitim uygulamalarının ebeveyn koçluğu davranışları açısından incelenmesine gereksinim olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmalarda yüz yüze sunulan eğitim uygulamalarına odaklanmış, özellikle son yıllarda alternatif bir yol olarak yaygın şekilde kullanılmaya başlanan çevrim içi uygulamalar (McCarthy, Leigh ve Arthur-Kelly, 2020) yoluyla sunulan eğitim uygulamalarına odaklanan işitme kayıplı çocuklar özelinde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Nitekim araştırmalar koçluk davranışlarının çevrim içi uygulamalarda daha sık meydana geldiğini göstermektedir (Stredler-Brown, 2017). Yüz yüze ve çevrimiçi olarak erken eğitim uygulamalarını yürüten eğitimcilerin uygulamalarının koçluk davranışları açısından incelenmesi, eğitimcilerin hangi koçluk davranışlarını, hangi uygulama bağlamında, ne şekilde kullandığına ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elde edilerek, erken eğitim uygulayıcılarına ve araştırmacılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı işitme kayıplı çocuk ve ebeveynlerine yüz yüze ve çevrimiçi sunulan olarak erken eğitim uygulamalarında kullanılan koçluk davranışlarının incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma işitme kayıplı çocuk ve ebeveynlerine sunulan erken eğitim uygulamalarında sergilenen ebeveyn koçluğu davranışlarının incelenmesi amacıyla durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir (Bogdan ve Biklen,

2007; Merriam, 2009). Araştırmanın katılımcısı, yaklaşık 14 yıldır işitme kayıplı çocuklar ve ebeveynleriyle erken eğitim uygulamalarını yürüten bir işitme engelliler öğretmenidir. Katılımcı erken eğitim uygulamalarını yüz yüze ve çevrimiçi uygulamalar yoluyla sunmakta olup, veri toplama süresince yaşları 0-3 yaş arasında değişen işitme kayıplı çocuk ve ebeveynlerine/birincil bakıcılarına eğitim sunmuştur. Araştırma verileri, video gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, belge ve saha notuyla yapılan gözlem ve araştırmacının yansımaları yoluyla toplanmıştır. Yüz yüze sunulan eğitimler video kaydı, çevrimiçi sunulan eğitimler ise zoom platformu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Merriam, 2009). Yüz yüze ve çevrimiçi olarak yürütülen eğitim kayıtlarından temsili teypler seçilmiş ve farklı araştırmacılar tarafından tanımlanan ebeveyn koçluğu davranış tanımları (Noll vd., 2021; Rhoades ve Maciver-Lux, 2016 vb.) temel alınarak yazarlar tarafından oluşturulan ebeveyn koçluğu davranışları kontrol listesine göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Videoteyp analizinde Schultz, Florio ve Erickson (1982) tarafından belirtilen basamaklar takip edilmiştir (Uzuner, 1993): Doğrulama görüşmeleri, videoteypelerin betimlenmesi ve özetlenmesi, temsili teyplerin belirlenmesi, temsili teyp kayıtlarının dökümü, temsili teyp kayıt dökümlerin doğrulanması ve betimsel analizi. İnandırıcılığı sağlamak adına farklı kaynaklardan veri toplanarak veri çeşitliliği sağlanmış, veriler dijital ortamda tüm araştırmacılar ile paylaşılarak doğrulanmış ve uzman görüşüne başvurularak kontrol listesinin geçerliği alınmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, yüz yüze ve çevrimiçi sunulan eğitimlerde kullanılan koçluk davranışları, kullanılma sıklığı, kullanılma yolları ve eğitim oturumları süresince takip edilen adımlar temelinde sunulacaktır. Aynı zamanda yüz yüze ve çevrimiçi uygulamalarda farklılaşan noktalar ortaya konularak, katılımcı öğretmenin uygulama deneyimlerine dayalı görüşleriyle desteklenecektir. Sonuçlar aile merkezli erken eğitim uygulamaları ve yetişkin eğitimi odağında tartışılarak, öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı çocuklar, aile merkezli uygulamalar, ebeveyn koçluğu

Kaynakça

- Altınyay, Ş. (2016). *Annelerin işitsel-sözel terapi tekniklerini uygulamalarında işitsel-sözel terapi eğitiminin etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th. Ed.). USA: Pearson.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36(3), 139-148. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>
- Ertürk-Mustul, E., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (1), 1-22.
- McCarthy, M., Leigh, G., & Arthur-Kelly, M. (2020). Comparison of caregiver engagement in telepractice and in-person family-centered early intervention. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 33-42
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Moeller, M. P, Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., & Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 429-445. doi: 10.1093/deafed/ent034
- Noll, D., DiFabio, D., Moodie, S., Graham, I. D., Potter, B., Grandpierre, V., & Fitzpatrick, E. M. (2021). Coaching caregivers of children who are deaf or hard of hearing: A scoping review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(4), 453-468. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab018>
- Rhoades, E. A. & Maciver-Lux, K (2016). Parent coaching strategies in auditory-verbal therapy. Auditory verbal therapy. W. Estabrooks, K. Maciver-Lux and E. A. Rhoades (Eds.), In *Auditory- verbal therapy: For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them*. San Diego: Plural Publishing.
- Stredler-Brown, A. (2017). Examination of coaching behaviors used by providers when delivering early intervention via telehealth to families of children who are deaf or hard of hearing. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 2(9), 25-42.

- Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 93-117. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.417177
- Uzuner, Y. (1993). An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime. Doktora Tezi, A.B.D, Cincinnati Üniversitesi
- Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 143-175. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent043>

İşitme Kayıplı Öğrencilere Yönelik E-Öğrenme Öğretim Tasarımı ve Uygulamalarının İncelenmesi

Gülcihan Yazıcı

Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

İşitme kaybına bağlı olarak bireylerin konuşma dilinin anlaşılması, bireylerin diğerleriyle etkileşimi ve öğrenme süreçleri etkilenmektedir (Andrews, Shaw & Lomas, 2011). İşitme kayıplı çocuklar, teknolojinin gelişmesiyle erken tanılama ve erken cihazlanma olanaklarına sahip olabilmektedirler (Cole & Flexer, 2007). Ancak işitme cihazları veya koklear implant uygulamaları işitme kayıplı çocukların dil ve konuşma becerilerinin gelişiminde tek başına yeterli değildir. Buna bağlı olarak, işitme kayıplı çocuklar için tasarlanan öğretim sürecinde yardımcı ve öğretim teknolojilerinin yanı sıra çeşitli eğitim yöntem ve yaklaşımlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin içeriklere altyazı desteği ve uzaktan görüntülü iletişim, işitme kayıplı çocuklar için eğitim öğretim ortamlarında öğrenme yollarının bireyselleşmesi açısından önemli adımlardır. Ancak dijital teknolojilerin sınıf ortamındaki derslerde kullanımının çok az olduğu bilinmektedir (Baroni & Lazzari, 2020). COVID-19'un ortaya çıkmasıyla birlikte küresel pandemi sürecinde önlemler kapsamında yüz yüze eğitim öğretime geçici bir süre ara verilerek eğitimin her kademesinde ve her okul türünde dijital teknolojiler ile uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin hitap ettikleri hedef kitlenin özelliklerine uygun olarak e-öğrenme programı oluşturmaları önemli bir gerekliliktir. İşitme kayıplı öğrenciler için gürültü düzeyi, dersleri görsel uyaranlarla somutlaştırma veya içerikler için altyazı teknolojisi kullanmak sayılabilecek etkili uyarlamalardır. E-öğrenme de amaç yönüyle geleneksel öğrenmeden farklı değildir ancak süreçte kullanılan araçlar ve yöntemler bakımından farklıdır. E-öğrenmenin temelinde, süreçte bilgisayar teknolojisinin kullanımı, bilginin internet üzerinden iletilmesi, zaman ve yer açısından esneklik bulunmaktadır. E-öğrenme programının etkinliğini belirleyen asıl öğe öğretim tasarımıdır. Öğretim tasarımı; öğrenme gereksinimlerinin analizi, programa katılacak kişilerin özellikleri, etkileşim, geribildirim, programı oluştururken öğrenme kuramlarının dikkate alınması gibi birçok konunun birlikte düşünülmesini gerektirir (Bayraktar, 2014; Gülbahar, 2012). Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki işitme engelliler ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarında görev yapan öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilere yönelik e-öğrenme öğretim tasarımının ve uygulamalarının incelenmesidir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak sunulacak önerilerin, öğretmenlere işitme kayıplı öğrencilere yönelik nitelikli e-öğrenme öğretim tasarımı ile uygulamalarına ve ileri araştırmaların oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nicel veri toplama yöntemlerinden betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreni Türkiye'de işitme engelliler ilkökulları, ortaokulları ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırma amacına en uygun veri toplama aracı olduğu düşünülen 7 bölümden oluşan anket ile toplanmıştır. Anketler, çok sayıda soruya yer verilebilmesi ve kısa bir süre içerisinde geniş bir katılımcı kitlesinden veri toplamaya imkan sağlayan ölçme araçlarıdır (Balci, 2013; Büyüköztürk vd. 2019). Anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı tasarlanırken öncelikle alanyazın taranmıştır. Aynı zamanda işitme engelliler okullarında görevli iki okul yöneticisi ile telefon aracılığıyla ön görüşmeler yapılmıştır. Buna bağlı olarak taslak anket formu oluşturulmuştur. Ardından taslak anket formunun kapsam geçerliliğini arttırmak için iki uzman görüşü alınmıştır. Anket sorularının anlaşılabilirliğinin ölçülmesi için evrende belirtilen bir okuldaki dört gönüllü öğretmen ile internet aracılığı ile elektronik ortamda uygulama yapılmış olup elde edilen veriler asıl verilerin analizine dahil edilmemiştir. Gerçekleştirilen ön uygulama neticesinde formun anlaşılabilirliği ve yanıtlanabilirliği hususunda bir sorun olmadığı ve formun araştırma için uygun olduğuna karar verilmiştir. Anket soruları açık uçlu, kapalı uçlu sorular ve likert olacak biçimde karma soru yapılarından oluşmaktadır. Katılımcılara anketler "Google form" kullanılarak internet aracılığı ile elektronik ortamda uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Anket aracılığıyla toplanan kapalı uçlu ve likert tipi sorulardan elde edilen veriler betimsel istatistik tekniklerinden olan yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılarak, açık uçlu sorular ise içerik analizi ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzaktan eğitim sürecinin genellikle evden ve akıllı telefon/tablet ya da bilgisayar ile yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte Eba canlı ders ve zoom uygulamalarının kullanıldığı belirlenmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitim uygulamalarına (zoom vb.) ilişkin geçmişten gelen bilgi ve deneyiminin olmadığı anlaşılmıştır. Çevrim içi/uzaktan eğitim derslerinde işitme kayıplı öğrenciler için hem sözlü hem de işaret dilinin birlikte kullanıldığı iletişim sisteminin daha etkili olduğu belirlenmiştir. E-öğrenmede dil ve iletişimde öğretmenlerin en çok işaret dilini işlevsel kullanamamaktan kaynaklı sorunlar yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır. E-öğrenmede dil ve iletişimde öğrenciden kaynaklı olarak ise Göz iletişimi ve ortak ilgi kurulamamasına bağlı sorunlar yaşanmıştır. E-öğrenme ile gerçekleşen derslerde yüz yüze eğitimden farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Bu süreçte kullanılan e- materyaller ise videolar, power point, dijital çizim ve yazı programları, Word ile pdf dosyalardır. E-materyal tasarımında, cihaz ve internet erişimi yetersizliği, motivasyon yetersizliği, e-materyal tasarımına yönelik bilgi, deneyim ve işbirliği yetersizliği ile zaman sınırlılığı gibi sorunlar yaşandığı anlaşılmıştır. E-öğrenme ile gerçekleşen derslerde dijital ölçme değerlendirme araçlarının çok az sayıda katılımcı tarafından kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: işitme kayıplı, e-öğrenme, öğretim tasarımı.

Kaynakça

- Andrews, Jean F., Shaw, P. C., & Lomas, G. (2015). Deaf and hard of hearing students. In J. Kauffman & D. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 233–246). <https://doi.org/10.4324/9780203837306.ch19>
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Baroni, F. & Lazzari, M. (2020). Remote teaching for deaf pupils during the Covid-19 emergency. Proceedings of the IADIS Conference on e-Learning 2020 (pp. 170-174). Lisbon, Portugal: IADIS. ISBN: 978- 989-8704-17-7.
- Bayraktar, O. (2014). E-Öğrenme öğretim tasarımını etkileyen faktörler ve tasarım algısıyla ilgisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (31), 47-67. DOI: 10.31795/baunsobed.663900
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* [26. Baskı]. Ankara: Pegem Akademi.
- Cole, E., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego: Plural Publishing.
- Gülbahar, Y. (2012). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğrudan Öğretim Modeline Göre Sunulan Kural İlişkisi Öğretiminin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Fen Bilimleri Kurallarını Öğrenmede Etkililiği

Fatıma Ceren Saygılı
Gazi Üniversitesi

Banu Altunay
Gazi Üniversitesi

Zeliha Sıla Orhan
MEB

Problem Durumu

Görme yetersizliği olan çocuklar pek çok fen deneyinde gören çocuklara göre uygulama açısından deneyimden mahrum kalmaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilere deney yapmalarını sağlamak amacıyla maliyeti düşük olan boş bir dedektör, elektronik termometre ve elektronik kolorimetre tasarlanıp geliştirilmiştir. Geliştirilen araçların algılanması daha çok sese dayanmasının yanı sıra, sıcaklık değişimi için termistör ve renk değişimi için ışığa bağımlı direnç kullanılmıştır. Araçların görme yetersizliği olan öğrencilere uygunluğu test edilmiştir. Bu araçların geliştirilmesinde izlenen yaklaşım, görme yetersizliği olan öğrencilere göre uygun alıcılar dahil edilerek çeşitli bilim araçlarına destek vermektedir (Fraser ve Maguvhe, 2008) Kawai'nin (2019) yaptığı literatür taramasına göre; fen bilimleri öğrenmeleri için uygun destekleyici araç ve öğretim yöntemi varsa görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmede başarılı olduğu bulunmuştur. Bu araçlar oryantasyon ve hareketliliği içerene, dokunsal öğrenmelerine olanak sağlayan öğrencinin görme düzeyine bağlı olan yardımcı teknolojilerdir. Dolayısıyla, görme yetersizliği olan öğrencilerin fen bilimleri çok iyi öğrenebilmeleri mümkündür. Bell & Silverman'ın (2019) görme yetersizliği olan öğrencilerin matematik ve fen içeriklerine erişimlerinin belirlenmesi için yaptıkları çalışmada önemli bilgiler bulmuşlardır. Bu bulgulardan biri görme yetersizliği olan öğrencilerin matematik ve fen derslerinde hala erişim engelleriyle karşı karşıya kalmalarıdır.

Yukarıda sıralanan bilgiler ışığında yapılan bu çalışmada, “Doğrudan Öğretim Modeline Göre Sunulan Kural İlişkisi Öğretiminin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Fen Bilimleri Kurallarını Öğrenmede Etkililiği” amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.) Görme yetersizliği olan öğrencilere Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre yapılan kural öğretimi ile, öğrencilere fen bilimleri kurallarını öğretmede etkili midir?
- 2.) Görme yetersizliği olan öğrencilere Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre yapılan kural öğretimi ile, öğrencilere fen bilimleri kurallarını öğretmede öğrencilerin edindikleri fen bilimleri kurallarını farklı durumlara genelledebilmekte midir?
- 3.) Görme yetersizliği olan öğrencilere Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre yapılan kural öğretimi ile, öğrencilere fen bilimleri kurallarını öğretmede öğrencilerin edindikleri fen bilimleri kurallarını 7, 15 ve 30 gün sonrada tekrarlayabiliyorlar mı?
- 4.) Sosyal geçerlilik amaçları;
 - Doğrudan öğretim modeli uygulamalarına yönelik az gören öğrencilerin görüşleri nedir?
 - Doğrudan öğretim modeli uygulamalarına yönelik olarak öğretmen görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın amacı görme yetersizliği olan öğrencilerde fen bilimleri kurallarını öğrenmede doğrudan öğretim modeli ile yapılan kural öğretiminin etkililiğini incelemektir. Bu doğrultuda yapılacak olan araştırmanın deseni olarak tek denekli deneysel desenlerden 'denekler arası çoklu yoklama' modeli belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni doğrudan öğretim modeli ile yapılan kural öğretimi, bağımlı değişkeni ise görme yetersizliği olan öğrencilerin fen bilimleri kurallarını öğrenmeleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada 'Tek denekli desenlerden denekler arası çoklu yoklama modeli uygulanırken, birinci deneye kural becerisi öğretimi uygulanarak, tek fırsat yöntemiyle art arda en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanarak, ikinci ve üçüncü denek için birer yoklama verisi alınmıştır. Birinci denegin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, hazırlanan sağıltım birinci denek için uygulanmaya başlanmıştır. Birinci denek sağıltım uygulaması sonucu amaçlanan ölçüt düzeyine ulaştığında, ikinci katılımcı ile aynı sağıltım üzerinden veri toplanmıştır. İkinci katılımcıdan art arda kararlı veri elde edilinceye kadar sağıltım devam ettirilmiş ve ikinci katılımcıdan kararlı veri elde edilince üçüncü denek ile aynı şekilde veri toplanmaya devam edilmiştir. Bu çalışmada, az gören öğrencilerin fen bilimleri kurallarının kazandırılmasında

Doğrudan Öğretim Modeli ile sunulan kural ilişkisi öğretimin etkililiği, tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseni ile incelenmiştir. Hem iç geçerliği tehdit eden unsurları kontrol altına almayı kolaylaştırması hem de dış geçerliğinin yüksek olması nedeniyle bu desen tercih edilmiştir (Tawney & Gast, 1985; Tekin-İftar, 2012).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada Ankara'da ortaokul 8.sınıfta kaynaştırmaya devam eden az gören öğrencilerin fen bilimleri kurallarını Doğrudan Öğretim Model'ine göre öğretilmesi ile kullanılan modelin katılımcı öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ve bu uygulamanın katılımcı öğrencilerin öğretmenlerinin uygulamaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Birinci katılımcıdan arka arkaya 3 kez başlama düzeyi alınmış ve %10 düzeyindedir. Arka arkaya 3 kez başlama düzeyi sonrasında uygulamaya geçilmiştir. 4.Oturumda %70 5.Oturumda %80 ve 6.Oturumda %90 dır. 7., 8.Oturumda %100 e ulaşmıştır.Yükselen eğitim gözlemlenmiştir.Çalışmanın 5.Oturumda %80 olduğunda ikinci katılımcıdan başlama düzeyi alınıp alınmıştır.3 kez arka arkaya başlama düzeyi alınmış ve %0 olarak veri toplanmıştır. 4.Oturumda %60, 5.Oturumda %70 ve 6.oturumda %80 düzeyinde veri alınmıştır. Ardından 1.Hafta sonra 1 oturum izleme verisi alınmıştır. 2. katılımcının 6.Oturumunda ulaştığı %80 ölçüt ile 3.Katılımcıya geçilmiştir.3 oturum arka arkaya başlama düzeyi %0 olarak veri toplanmıştır.4. Oturumda %70, 5.Oturumda %80 ve 6.Oturumda %100 veri toplanmış ve bir hafta sonra izleme verisi alınmıştır.Doğrudan Öğretim Modeline göre sunulmuş fen bilimleri kurallarını öğrenmede katılımcı öğrencilere araştırmacı tarafından yapılan uygulama sonucunda uygulanan modelin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek adına öğrencilere uygulanan ön test-son test arasındaki düzey farkları incelenmiştir.Bu çalışmada katılımcı öğrencilerin ön koşul becerilere sahip olması hedeflenen becerinin öğretimi açısından etkili ve verimli olmasından ayırt edici bir unsurdur.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimi, kural öğretimi, doğrudan öğretim yöntemi, görme yetersizliği

Kaynakça

- Arslantekin, BA, & Akın, U. Ş. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilere geometrik şekil kavramlarının kazandırılmasında ve sürdürülmesinde doğrudan öğretim modelinin etkililiği. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(1), 77.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları.
- Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28-46.
- Bell, E. C., & Silverman, A. M. (2019). Access to math and science content for youth who are blind or visually impaired.
- Cobern, W. W., Schuster, D., Adams, B., Applegate, B., Skjold, B., Undreiu, A., ... & Gobert, J. D. (2010). Experimental comparison of inquiry and direct instruction in science. *Research in Science & Technological Education*, 28(1), 81-96
- Çeken, R. (2021). Özel eğitim etkinliklerinde kullanılan fen öğretimi materyallerine disiplinlerarası bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 122-146.
- Doğru, M. & Aydoğdu, P. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (13) , 150-158. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11130/133120>

Görme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Akran Aracılığıyla Sunulan Rehberle Yürüme Becerisinin Eşzamanlı İpucu Yöntemiyle Öğretiminin Etkililiği

Sıla Berber
MEB

Banu Altunay
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Görme, kişinin kendi bedeni dışındaki çevre ile iletişime geçmesini sağlayan önemli bir duyudur (Altunay Arslantekin, 2014). Birçok öğeyi ve fonksiyonu içinde barındıran görmenin; bilişsel, duyuşsal ve motor gelişim gibi pek çok alanda temel role sahip bir duyu olduğu vurgulanmaktadır (Akı ve Sağ, 2016). Görmenin yoksunluğu, beraberinde bazı problemleri getirmektedir. Görme yetersizliği çeşitli gelişim alanlarının (dil, bilişsel, psikomotor, sosyal, duygusal) gelişimlerinde sınırlılıklara neden olabilir (Altunay Arslantekin, 2014). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin genel olarak görünüş, duruş ve güvenlik gibi ilkelere uygun hareket etmedikleri saptanmıştır. Bu durum diğer insanlara kıyasla daha farklı görünmelerine sebep olurken, toplumla bütünleşmelerini zorlaştırabilmektedir (Tuncer ve Altunay, 1999). Hareket özgürlüğünde oluşabilecek problemler, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilmekte, bunun sonucunda ise akranları ile vakit geçirme, sosyal aktivitelere katılma, öğrenme vb. becerilerin gelişmesini önleyebilmektedir. Bu da bağımsız hareket becerilerinin önemini artırmaktadır. Sosyal yaşamda daha aktif olmayı ve kabullenilmeyi sağlayan bağımsız hareket becerilerinin, kişinin sınırlılık yaşamaması adına en erken dönemde öğretilmesi gerekmektedir. (Bilgiç, 2019, s.206). Hareket özgürlüğü bireyin çevresine göre konumunu anlama, güvenli ve bağımsız olarak hareket edebilme olarak tanımlanmaktadır (Arslantekin ve diğ., 2016). Hareket özgürlüğünün iki önemli ögesi vardır; birisi yönelim becerileri, diğeri ise bağımsız hareket becerileridir. Yönelim becerileri görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin çevreleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayan, hedeflerine ulaşabilmelerini kolaylaştıran “nerdeyim?”, “ hedefim nerde?”, “ona nasıl ulaşırım?” “sorularına cevap verir (Altunay Arslantekin, 2015). Bağımsız hareket becerileri ise, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin güvenli, etkili ve bağımsız bir biçimde hareket etmeleri amacıyla oluşturulmuş becerilerdir (Goodrich ve Kinney, 1985; aktaran Altunay Arslantekin, 2015). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin hem akademik yaşamlarında hem de toplumsal yaşamlarında başarılı olabilmeleri, öğrenim yaşantılarında onlara verilen eğitimin niteliği ve sağlanan destek ve hizmetlerin özellikleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu çerçevede hataları minimum seviyeye indiren etkili öğretim stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Burada yanlış öğretim yöntemleri büyük önem kazanmaktadır. Yanlış öğretim yöntemleri, kişinin öğretim esnasında hata yapmasını engellemeyi hedefleyen yöntemlerdir. Denemelerde doğru yanıtlar verildiği için uygulayan kişi ve denek arasında pozitif etkileşimin oluşmasını sağlamaktadır. Son olarak ise, kişilerin daha çok pekiştireç almaları ve öğretim esnasında hata yapmalarına engel olarak kişilerin negatif davranış sergileme ihtimallerini en aza indirmektedir (Tekin ve Kırcaali, 2004). Yanlış öğretim yöntemlerini tepki ipuçlarının sunulduğu ve uyarıcı ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri olmak üzere genel olarak iki grupta incelemek mümkündür. Tepki ipuçlarının kullanıldığı öğretim yöntemlerinde birey tepkide bulunmadan hemen önce ipucu sunulur ve bireyin doğru tepkide bulunması sağlanır. Devamında ise uygulayıcı bireye sunduğu ipucunu silikleştirir ve bireyin giderek yalnızca kendisine sunulan uyarana doğru tepkide bulunmasını sağlar. Son aşamada ise uyarıcı kontrolünün ipucundan beceriye geçişi sağlanır. Tezimizde tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucu yöntemi kullanılmıştır. Eşzamanlı ipucu yöntemi becerin ve/veya kavramların daha kolay ve daha hızlı bir şekilde kazanılmasını sağlayan sistematik bir öğretim yöntemidir (Dere Çiftçi, 2007). Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, çoklu yetersizlik, otizm ve özel öğrenme güçlüğü gibi değişik engel gruplarında öğretim yapmakta etkili yöntemlerdir (Tekin-İftar, Kırcaali-İftar, 2012).

Ülkemizde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar yatılı okullarda, özel sınıflarda veya normal sınıflarda olağan gelişim gösteren akranları ile kaynaştırma yolu ile eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların aileleri, öğretmenleri ve akranları onların hayatında çok önemli bir yer tutmaktadır. Beceri öğretimleri ile ilgili olan çalışmalar söz konusu olduğunda olağan gelişim gösteren akranlarının, yetersizlikten etkilenen çocuklara yönelik pozitif destek sağladığı araştırmalarla desteklenmektedir (Tekin, 1999; Alacia Trent, Kaiser ve Wolery, 2005; Walton ve Ingersoll, 2012). Literatür taramalarına bakıldığında zaman görme yetersizliğinden etkilenen bireylerle ilgili çok fazla çalışma mevcuttur. Ancak bağımsız hareket becerileri ile ilgili olan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Hard, 1980). Ek olarak bağımsız hareket becerilerinden rehberle yürüme becerisinin akranları yardımıyla sunulduğu herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Görme yetersizliğinden

etkilenmiş çocuklarda bağımsız hareket becerilerinin önemi, eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiği, verimliliği ve kalıcılık sağlaması dikkate alındığında bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Araştırmada tek denekli yöntemlerden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modele göre başlangıçta tüm deneklerden başlama düzeyi verileri alınır ve ilk denek ile öğretime geçilir. İlk denek belirlenen ölçüte ulaştığında (%100) 2. Denekle öğretime geçilirken, diğer iki denekten veri alınmaya devam edilir. İkinci denek ölçüte ulaştığında üçüncü denek ile aynı mantıkla süreç ilerler (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2012). Çalışma total görme yetersizliğinden etkilenmiş üç erkek öğrenci ve onlarla aynı sınıfta eğitim gören olağan gelişim gösteren altı akranı ile gerçekleştirilmiştir. Denekler 10. ile 12.sınıf aralığında eğitim gören çocuklardır. Deneklerde bazı önkoşul beceriler aranmıştır. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenen çocuklarda; herhangi bir üniversite hastanesi veya devlet hastanesinden alınmış, total görme engelli olduğuna dair tıbbi raporunun olması, başka herhangi bir ek yetersizliğinin olmaması, daha önce bağımsız hareket becerilerine yönelik herhangi bir eğitim almamış olması, kaynaştırma eğitimine devam ediyor olması, kendi başına hareket edemiyor olması ve çalışma için gönüllü olması olarak belirlenmiştir. Ön koşul beceriler “Görme Engelli Bireyler İçin Rehberle Yürüme Becerisi Önkoşul Beceriler Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” na kaydedilmiştir. Öğretici akranlarda ise; herhangi bir yetersizliği ya da gelişimsel gecikmesi olmaması, sınıfında kaynaştırma eğitimine devam eden total görme engelli arkadaşına sahip olması, daha önce sistematik bir beceri öğretmemiş olması, öğretilecek beceriyi ve yöntemi bilmiyor olması, ölçekteki yönergeleri takip edip, ilgili kısımları doldurabilecek düzeyde olması ve çalışmaya gönüllü olması olarak belirlenmiştir. Araştırma deneklerin eğitim gördükleri, M.E.B.’e bağlı liselerde çalışma için düzenlenen okulun uygun bir odasında gerçekleşmiştir. Tüm oturum saatleri deneklerin eğitim ve öğretimini engellemeyecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumları (toplu ve günlük), öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumları ilk iki gruptaki deneklerle İzmir Bornova Çimentaş Anadolu Lisesi’nde, üçüncü gruptaki deneklerle İzmir Bornova Şehit Erol Olçok Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde gerçekleştirilmiştir. Genelleme çalışmalarının bitiminden sonra 15. 25. ve 35. günlerinde izleme oturumlarına yer verilmiştir. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni rehberle yürüme becerisi olarak belirlenmiştir. Deneklerin daha önce bağımsız hareket becerilerine dair sistematik bir eğitim almamış olmaları, baston kullanmamaları, ders saatine yetişememeleri, okul içinde ve dışındaki hareket etme zorlukları bağımlı değişkenin oluşmasında etkili olmuştur. Uygulayıcı tarafından öğretici akranların eşzamanlı ipucu yöntemini güvenilir bir biçimde kullanıp kullanmadıklarını değerlendirmek amacıyla yöntemin etkililik verileri, izleme, genelleme ve sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirliği belirlemek amacıyla uygulayıcı tarafından kayda alınan oturumlar Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde Araştırma Görevlisi olarak çalışan alanında uzman biri tarafından izlenmiştir. Araştırma kapsamında hem uygulayıcı hem de belirlenen gözlemci tarafından günlük, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının %30’u izlenmiş ve analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak; öğretici akranların görme yetersizliğinden etkilenmiş olan akranlarına rehberle yürüme becerisini öğretmek amacıyla uyguladıkları eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemini güvenilir olarak uygulayabildikleri (%100), eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin öğrenen akranlara rehberle yürüme becerisinin edindirilmesinde etkili olduğu, görme yetersizliğinden etkilenmiş olan öğrencilerin edindikleri becerilerin kalıcılığını koruyabildikleri, görme yetersizliğinden etkilenmiş olan öğrencilerin rehberle yürüme becerilerini farklı ortam ve kişilere genelledebildikleri (%100), hem normal gelişim göstermiş olan öğretici akranların hem de görme yetersizliğinden etkilenmiş olan öğrenen akranların uygulanan eğitime dair olumlu görüşleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Altunay Arslantekin tarafından (2015) yapılan çalışmada da, 53 dokunsal öğrencinin rehberle yürüme becerisini gerçekleştirme yüzdelerinin %8.08 gibi oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Özyürek (1998), bağımsız hareket becerilerinin kazanılmasının görme engelli bireylerin yaşadıkları hareket sınırlılıklarını ve yetersiz olma durumunu da ortadan kaldırmak adına oldukça önemli bir adım olduğunu söylemektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik ve bağımsız hareket becerilerinin öğretime yönelik olarak, okullarda sistemli öğretim etkinliklerine yer verilmediği vurgulanmaktadır (Altunay, 2015). Alandaki problemlerin çözülmesi adına yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin etkili yöntemlerle öğretime yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Öyleyse yönelim ve bağımsız hareket becerileri en erken dönemlerden itibaren görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler tarafından öğrenilmesi gereken becerilerdir.

Anahtar Kelimeler: Akran öğretimi, eşzamanlı ipucu yöntemi, rehberle yürüme becerisi, görme yetersizliği olan birey

Kaynakça

- Akı, E. & Sağ, R. (2016). Az gören çocuklarda birey merkezli eğitimin grup içi sosyal yeterliğe etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 4(1), 27-34.
- Altunay Arslantekin, B. (2014). Görme yetersizliğinin psikomotor gelişim ile bağımsız hareket üzerindeki etkileri ve destekleyici programlar. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 2(3), 165-175.
- Altunay Arslantekin, B. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40, 180, 37-49.
- Altunay Arslantekin, B. & Akı, E. (2016). Türkiye'deki görme engelliler ve kaynaştırma okullarında öğrenim gören görme engelli öğrencilerin yürüme becerileri ve postürün değerlendirilmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 4(3), 181-188.
- Bilgiç, H. C. (2019). Görme yetersizliği olan bireyler için eğitim seçenekleri. H. Gürgür & P. Şafak (Eds.). *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (s.192-206), (2.Baskı). Ankara: Pegem.
- Dere Çiftçi, H. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hard, V. (1980). Environmental orientation and human mobility. In R. L. Welsh & B. B. Blasch (Eds.), *Foundations of orientation and mobility* (p. 9-36). New York: American Foundation for the Blind.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta davranış değiştirme: Uygulamalı davranış analizi*. (İkinci Basım), Ankara: Karatepe.
- Tekin İftar, E., & Kırcaali İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Tekin İftar, E., & Kırcaali İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize.
- Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 87-102.
- Tuncer, T., & Altunay, B. (1999, Kasım). Görme engelli öğrencilere yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin öğretiminde rota analizi. *IX. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Görme Engelli Öğrencilere Braille Okuma ve Not Alma Cihazını Kullanma Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği

Recep Gür
MEB

Banu Altunay
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Görme engelli öğrenciler okullarda öğretilen matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler dışında bilgisayar kullanma, tarama yapma, yönelim ve bağımsız hareket etme gibi ek öğrenmelere ihtiyaç duymaktadır (İşlek, 2017). Bu durum görme engelli bireylere Braille yazı, bağımsız hareket ve bilgisayar öğretimini içeren bir müfredat oluşturulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (İşlek, 2017).

Bu amaç doğrultusunda normal gelişim gösteren bireylerin gözleyerek ve yaşantı yoluyla kazandıkları becerilerin, görme engelli öğrencilere de kazandırılması amacıyla, tamamlayıcı (genişletilmiş) çekirdek müfredat kavramı ortaya çıkmıştır (Douglas, McLinden, Farrell, Ware, McCall ve Pavey, 2011).

Genişletilmiş çekirdek müfredatta yer alan beceriler, görme engelli bireylerin bilgiye erişebilmelerini, bağımsızlık kazanabilmelerini ve ihtiyaçlarına uygun bir ortamda çalışabilmelerini sağlamak için son derece gerekli becerilerdir. Kısacası, tamamlayıcı beceriler ve diğer becerilerin öğretimi, görme engelli bireylerin toplumla bütünleşmesi ve akademik olarak başarılı olabilmesi için önkoşul niteliği taşımaktadır (Sapp ve Hatlen, 2010).

Görme engelli bireylerin sahip olması gereken beceriler arasında yer alan destekleyici teknoloji kullanma becerisi, genişletilmiş çekirdek müfredatta önemli bir yer tutmaktadır. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte görme engelli bireylerin eğitim, iş ve sosyal yaşamlarını kolaylaştıran renk tanıma cihazları, ekran okuma yazılımları, konuşan basküller, navigasyon cihazları gibi çok sayıda destekleyici teknoloji icat edilmiştir. İcat edilen bu destekleyici teknolojiler görme engelli bireylerin eğitim, günlük yaşam ve meslek hayatlarında bağımsız hale gelebilmeleri için yeni fırsatlar oluşturmuştur (Tuncer, 2004). Söz konusu destekleyici teknolojilerin en önemli yansıması ise eğitim alanında görülmektedir. Görme engelli bireyler ekran okuma yazılımları, Braille okuma ve not alma cihazları, konuşan kitaplar gibi destekleyici teknolojilerle basılı materyallere daha rahat bir şekilde erişebilir hale gelmiş, Destekleyici teknolojiler Görme engelli bireylerin Araştırma yapmalarını kısacası bilgiye ulaşma fırsatlarını arttırmıştır (Tuncer, 2004).

Görme engelli bireylerin destekleyici teknoloji kullanabilmesi için bireylerin birçok beceriye sahip olması ve söz konusu becerilerin görme engelli bireylere bir uzman tarafından öğretilmesi gerekmektedir (Sapp ve Hatlen, 2010). Destekleyici teknolojiler görme engelli öğrencilerin günlük yaşantılarını kolaylaştırmanın yanında akranlarıyla eşit oranda öğrenme ve bilgiye erişme fırsatlarına sahip olmalarını da sağlamaktadır. Bu nedenle erken yaştan itibaren görme engelli öğrencilere destekleyici teknolojileri kullanma becerilerinin bilimsel dayanakları olan, sistematik yöntemlerle öğretilmesi gerekmektedir (Altunay Arslantekin, 2018, s. 142).

Özel eğitim alanında bilimsel dayanakları olan ve yaygın olarak beceri öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden birisi yanlışsız öğretim yöntemidir. Yanlışsız öğretim, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı uygulamalar sırasında hata düzeyinin arttığı ve bu durumun öğrencilerin öğrenmesine olumsuz etki ettiği varsayımından yola çıkarak, öğrencilerin öğrenmelerinin öğretim sırasında gerçekleştirdikleri olumlu yanıt ve alıştırmalardan kaynaklandığı düşünülerek ortaya çıkmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2004). Yanlışsız öğretim yöntemlerinin, giysi giyme, sözcük okuma-yazma, bağımsız yemek yeme vb. çok sayıda beceride etkili ve verimli olduğu belirlenmiştir (Altunay Arslantekin, 2018, s. 142).

Eşzamanlı ipucu yöntemi beceri veya kavramların kolay ve hızlı bir şekilde kazanılmasını sağlayan sistematik bir öğretim yöntemidir. Ayrıca eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanımı kolay ve öğretim sırasında hata yapma olasılığı çok düşüktür (Dere Çiftçi, 2007). Eşzamanlı ipucuyla öğretim, birden fazla engeli olan, öğrenme güçlüğü olan, zihinsel, görme ve işitme engelli öğrenciler, otizmi olan öğrenciler gibi değişik özel eğitim gruplarına öğretim yapmakta etkili bir yöntemdir (Tekin-İftar, Kırcaali-İftar, 2004).

Görme engelli bireylerin destekleyici teknolojileri kullanmayı öğrenmelerinin, bireyleri gerek akademik yaşantılarında, gerek günlük işlerinde gerekse de meslek hayatlarında bağımsızlığa ulaştırabileceği düşünülmektedir. Ülkemizde görme engelli öğrencilere destekleyici teknolojilerin öğretimini içeren herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda Ülkemizde görme engelli öğrencilere destekleyici teknolojilerin öğretimine yönelik çalışmalara gereksinim bulunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada görme engelli öğrencilere braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin etkili olup olmadığını, görme engelli öğrencilere eşzamanlı ipucu yöntemiyle kazandırılan braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin öğretim sona erdikten on, yirmi ve otuz gün sonra da korunup korunmadığını, braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin farklı kişilere ve farklı ortamlara genellenip genellenmediğini ve eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin sosyal geçerliliğini belirlemektir.

Bu araştırma, biri dokuz, ikisi ise onuncu sınıf öğrencisi olmak üzere toplam üç görme engelli lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada yer alan deneklerin biri erkek ikisi ise kızdır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Veri Toplama Formu, Güvenirlik Kayıt Formları, Sosyal Geçerlik Formu kullanılmıştır.

Bu araştırmanın modeli Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin öğretiminin etkililiğini belirlemek amacıyla tek-denekli yöntemlerden deneklerarası yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Modelde, tüm deneklerden başlama düzeyi verileri alınır, birinci denek ile öğretim uygulamasına yer verilir. Birinci denek belirlenen ölçüte ulaştığında ikinci denekle öğretime geçilirken, diğer iki denekten (ilk ve üçüncü denek) veri alınmaya devam edilir. İkinci denek ölçüte ulaştığında üçüncü denek ile aynı şekilde süreç devam eder (Tekin İftar ve Kırcalı İftar, 2012).

Görme engelli öğrencilere Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada deney süreci, toplu yoklama oturumları, öğretim oturumları, günlük yoklama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Tüm oturumlar Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün çalışma salonunda, hafta içi her gün (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe ve Cuma) 16:00-17:00 saatleri arasında ve bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın tüm oturumlarında; a) Doğru tepkiler: öğrencinin beceri yönergesi sunulduktan veya bir önceki basamağı doğru olarak tamamladıktan sonra 5 saniye içinde doğru tepkide bulunması ve b) Yanlış tepkiler: öğrencinin 5 saniye içinde yanlış tepkide bulunması olmak üzere iki tür denek tepkisi kaydedilmiştir.

Tüm öğretim süreçlerinin sona ermesinin ardından deneklerin öğrendikleri beceriyi koruyup korumadıklarına dair kalıcılık ve genelleme çalışmalarına yer verilmiştir. Üç görme yetersizliğinden etkilenmiş denekten öğretim bittikten 10. 20. ve 30. gün sonra izleme verileri toplanmıştır. Etkililik, izleme ve genelleme verileri, öğrencilerin doğru ve yanlış tepkileri uygulamacı tarafından toplandıktan sonra doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler ise, grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin görme engelli öğrencilere kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemi ile yapılan öğretimin, öğrencilerin Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisini kazanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan üç öğrencinin de Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin basamaklarını oldukça kısa zamanda kazandıkları görülmüştür.

eşzamanlı ipucu yöntemi ile yapılan araştırma bulguları; seçilen hedef davranış veya becerilerin öğrencilerin yaşlarına, ihtiyaçlarına ve eğitim düzeylerine uygun olması durumunda gerçekleştirilen öğretimin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin, öğrencilerin kazandığı Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisini sürdürmesinde etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

Araştırma sonuçları, her üç öğrencinin de kazandıkları Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisini farklı kişilere ve farklı ortamlara genellediklerini göstermiştir.

Araştırmanın sosyal geçerlik sonuçları incelendiğinde, gerek öğrencilerin gerekse de ailelerinin araştırmada kazandırılan beceri ve bu becerinin kazandırılmasında kullanılan eşzamanlı ipucu yöntemine ilişkin olumlu görüşte olduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Eş zamanlı ipucu, görme engelli öğrenci, Braille okuma ve not alma cihazı

Kaynakça

- Altunay Arslantekin, B. (2012). *Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımı*. Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim (1. Baskı, ss. 141-176). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Altunay Arslantekin, B. (2018). Bölüm 6. Görme yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar, D. E. Tekin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti: özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 141-176). Ankara: Eğiten Kitap.
- Douglas, G., McLinden, M., Farrell, A. M., Ware, J., McCall, S., & Pavey, S. (2011). Access to print literacy for children and young people with visual impairment: implications for policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 39-46.
- Işlek, Ö. (2017). An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey Doctoral Dissertation, University of Birmingham.
- Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338.
- Tekin, E. ve Kırcaali İftar, G., (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Tekin-iftar, E., & Kırcaali İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Tuncer, T. (2004). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s. 293-311). Ankara: Gündüz.

Anneler Online Öğretim Sonrası Görme Yetersizliği Olan Okul Öncesi Çocuklarına Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği

Fatma Polat
MEB

Banu Altunay
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Görme yetersizliği olan kişilerin başkalarına ihtiyaç duymadan, kendi kendine yetebilen, bağımsız bir birey olarak toplumsal yaşamda yerlerini alabilmeleri hareket özgürlüğüne bağlıdır (Altunay Arslantekin, 2015). Bireyler marketten alışveriş yapmak, evinden okula, iş yerine ya da bankaya gitmek, sosyal-kültürel aktivitelere katılmak, arkadaşlarıyla buluşmak için bir yere gitmek gibi toplumsal yaşamda var olabilmek için bağımsız hareket etmek zorundadır. Bu durum görme yetersizliğine sahip kişilerin gelişiminde bağımsız, amaçlı ve güvenli bir biçimde hareket edebilme becerisini kazanmalarının son derecede önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Welsh & Blasch'dan aktaran Çiftçi, 2007).

Ailelerin çocuklarının eğitimine katılım göstermeleri, yaş ve seviyesi fark etmeksizin tüm çocuklar için istenen bir durumdur. Fakat birçok nedene bağlı olarak yetersizliği olan bireylerin eğitiminde, aile eğitiminin önemi her geçen gün daha da artmaktadır (Sönmez, 2008). Araştırmalarda ailenin desteğinin alınmasının önemi, çocuğun gelişimine uygun ve gelişimini destekleyecek ortam ve şartların hazırlanmasında önemli bir rol oynamasından (Varol, 2005) kaynaklanmaktadır. Okul öncesi eğitimden itibaren her ne kadar çocuklar erken yaşlarda eğitim kurumlarına başlasalar da ailelerinin çocuklarına sunduğu doğal ortamlar ve pekiştiriciler ile kurdukları doğal iletişim çocukların öğrenmeleri üzerinde daha etkili olmaktadır (Snell & Farlow'dan aktaran Sönmez & Aykut, 2011).

Covid 19 sürecinde ailelerin çocukların eğitimine daha da fazla katılmaları gerekmiştir. Bu dönemde öğretimler online olarak evlerde gerçekleştirildiği için, ortam içinde hareket etmesini gerektiren bağımsız hareket becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin rolünün sınırlı olması sonucunu getirmiş, ailenin rolü daha da önemli hale gelmiştir. Annelere online olarak gerçekleştirilen, eş zamanlı ipuçlarının öğretimiyle bağımsız hareket becerilerinin çocuklara kazandırılmasını sağlayacak öğretim uygulamaları mevcut değildir ve bu doğrultuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu nedenlerle yapılan araştırmada da alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak öncelikle online anne öğretimi gerçekleştirilmiştir. Devamında da anneler aracılığıyla görme yetersizliği olan okul öncesi çocuklara bağımsız hareket becerileri eş zamanlı ipucuyla kazandırılmıştır. Yapılacak öğretimler sonucunda görme yetersizliği olan okul öncesi çocukların günlük yaşamlarında bağımsız hareket etmelerine ve kendi kendine yetebilen toplumla bütünleşmiş bireyler olmalarına, anneleri ile ilişkilerin artmasına ve çeşitli becerileri kazanmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Bundan dolayı yapılan araştırmanın görme yetersizliği olan okul öncesi çocuklara bağımsız hareket becerileri kazandırılmasının temel bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Yöntem

Yapılan araştırmada, görme yetersizliği olan okul öncesi çocuklara online anne öğretimi aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin çocukların bağımsız hareket becerilerini kazanma düzeylerine etkisini araştırmak üzere tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modelinden yararlanılmıştır. Bu model, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi hedefler ve devamlı olarak başlama seviyesi verisi toplamayı gerekli kılmaz (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2006). Ayrıca bu model denekler, davranışlar ve ortamlar arası olmak üzere üç türde desenlenmektedir. Yapılan araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Bu modelde tüm davranışlarda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi alınır ve birinci davranışta kararlı veriye ulaşıncaya başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci davranışta uygulamaya başlanır. Birinci davranışta uygulama evresi sürerken, ikinci ve üçüncü davranışta veri toplanmaz. Birinci davranışta ölçüt karşılanıp kararlı veriye ulaşıldıktan sonra, tüm davranışlarda eş zamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenir. Birinci yoklama evresinde ikinci davranışta kararlı veriye ulaşıldıktan sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci davranışta öğretime başlanır. Bu süreç tüm davranışlarda ölçüt karşılanıncaya kadar sürdürülür (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2006). Deneyisel kontrol ise şu biçimde sağlanmaktadır. Uygulamanın yapıldığı durumun veri düzey ya da eğitiminde değişiklik olması; henüz uygulamanın başlatılmadığı veri düzey ya da eğitimlerinde değişiklik olmaması; aynı biçimde, diğer davranışlarda

da uygulama gerçekleştirildikçe verilerin eğitim ya da düzeylerinde benzer değişikliğin ard zamanlı olarak tüm davranışlarda gerçekleşmesiyle deneysel kontrol kurulur (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmayla, görme yetersizliği olan okul öncesi çocuklara online anne öğretimi aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucu ile öğretimin çocukların bağımsız hareket becerilerini kazanma düzeyleri üzerine etkililiği araştırılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada online anne öğretimi aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucu ile öğretimin çocukların bağımsız hareket becerilerini kazanmasında etkili olduğu, bağımsız hareket becerileri uygulama süreci bittikten 7., 14. ve 21. gün sonra da çocuklarda bu becerilerin kalıcılığının sağlandığı ve çocuklarda devam ettiği, sürece ilişkin annelerin ve babaların olumlu görüş sergilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağımsız hareket, anne öğretimi, eş zamanlı ipucuyla öğretim, görme yetersizliği

Kaynakça

- Altunay Arslantekin, B. (2013). Görmeyen ve görme kaybı olan öğrenciler. Atilla Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 207-234). Ankara: Vize.
- Altunay Arslantekin, B. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 37-49.
- Arslantekin, B. (2020). *Bağımsız hareket etkinlik kartları: Yönelim ve bağımsız hareket becerileri görmeyen ve az gören öğrenciler için*. Ankara: MEB.
- Çiftçi, H.L. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çotuk, H. & Altunay Arslantekin, B. (2017). Görme engellilere kardeş öğretimiyle sunulan elle duvar takibi yaparak yürüme becerisinin eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 586-607.
- Enç, M. (1987). *Görme engelliler. Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Sönmez, N. (2008). *Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programının annelerin kurulum kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, N. & Aykut, Ç. (2011). Gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğa annesi tarafından bağımsız tuvalet yapma becerisinin eşzamanlı ipucu ile kazandırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1151-1171.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök.

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Eş Zamanlı İpucu Yöntemiyle Arama Yöntemlerinin Öğretiminin Etkililiği

Fadime Koçak

Banu Altunay

Fatma Bilen

Kıymet Kaman

Naile Betül Beyza Bekdikli

Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Görme duyusu, çevreyi algılamamız ve bağımsız bir biçimde hareket edebilmemizde önemli bir role sahiptir. Görme duyusu; kaba motor faaliyetleri gerçekleştirmek için güdüleyici bir role sahiptir. Mekânsal algıyı oluşturan görme duyusu, tehlikeleri önceden tanımak ve tahmin etmek konusunda da koruyucu bir işleve sahiptir. Görme yetersizliğinden etkilenen bireyler, görme duyusunun çok yönlü işlevlerinden mahrum kalarak özellikle bağımsız hareket edebilmede problemler yaşar (Brambring, 2006)

Kişinin, içinde bulunduğu çevrenin ötesinde neler olduğunu öğrenebilmesi için hareket etmesi gerekmektedir. Hareket etmenin gelişmesiyle çocukların yetişkinlere duydukları ihtiyaç azalmaktadır. Kendi kendine yeter bir birey olmanın başlıca ön koşullarından bir tanesi hareket özgürlüğü yani bağımsız harekettir (Enç, 2005).

Kişilerin toplumda bağımsız işlevde bulunmaları, akademik ve günlük yaşam becerilerine sahip olmalarının yanı sıra yönelim ve bağımsız hareket becerilerini kazanmalarına bağlıdır (Arslantekin, 2015; Barraga ve Erin, 1992; Tuncer & Altunay, 1999).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş kişilerin bağımsız bir yaşam sürdürebilmesinde yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin öğretimi önemli rol oynamaktadır. (Altunay, 2000). Yönelim ve bağımsız hareket; görme yetersizliği olan kişilerin çevrede bulunan görmeye, dokunmaya, koklamaya, işitmeye dayalı işaret ve ipuçlarından yararlanarak hedeflerine güvenli, etkili ve bağımsız olarak hareket etmesi anlamına gelmektedir (Arslantekin, 2015; Hill ve Ponder, 1976; Tuncer ve Altunay, 1999).

Yönelim ve bağımsız hareket becerileri, güvenlik, görünüş, etkililik olmak üzere üç ilkeye uygun hareket etmeyi amaçlamaktadır. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin hareket ettiklerinde; güvenlik, görünüş, etkililik ilkelerine uygun hareket etmedikleri gözlenmektedir. Güvenlik ilkesi, öğrencinin karşılaştığı engelleri kendine zarar vermeden aşmasını ifade etmektedir. Görünüş ilkesi, gezinti sırasında duruş ve yürüyüş bakımından toplumdaki diğer insanlardan farklı olmamayı, etkililik ilkesi ise, gezinti sırasında her hareketin bir amacı olması anlamına gelir (Arslantekin, 2015; Gee, Harrell ve Rosenberg, 1987).

Görme yetersizliği olan bireyler, bu üç ilkeye uygun olarak günlük yaşamlarında bulmak istedikleri nesneleri, dışarıdan bakıldığında kötü veya farklı gözükmemesi, rahat uygulanabilir olması ve amaca ulaştırıcı nitelikte olması açısından sistematik olan arama yöntemlerinden uygun olanı ile arayarak bulabilmeleri önem teşkil etmektedir.

Bağımsız hareket ve yönelim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmek için arama yöntemlerinin kullanılması çok önemlidir. Bu yüzden görme yetersizliği olan öğrencilere arama yöntemlerinin uygun tekniklerle öğretilmesi ve günlük yaşamda kullanabilmelerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Arama yöntemleri ızgara arama yöntemi, dairesel arama yöntemi ve paralel arama yöntemi' dir. Arama yöntemlerinden ızgara yöntemin de görme engelli birey elini sağa-sola ve yukarı-aşağı hareket ettirerek tüm alanı taramaktadır (Ponchillia ve Ponchillia, 1996). Paralel arama yöntemi yine bir referans noktasından başlamak üzere iki eli kullanarak alanın taranması temeline dayanmaktadır. Dairesel arama yöntemi ise taranacak alanın ortasından başlayarak sağdan- sola doğru daireler çizerek tüm alanın taranmasıdır.

Bu yöntemler sayesinde tüm alanın taranması ve önemli bilgilerin (ipuçlarının) kaçırılmaması sağlanmaktadır. Tüm arama yöntemlerinde, temel olarak bilinen bir referans noktasından başlanarak sistematik arama yapılmaktadır. Örneğin bir masa üzerinde dairesel arama yöntemi ile arama yapılacaksa referans noktası olarak masanın ortası, geniş alanda ızgara yöntemi ile arama yapılırken ise taranacak odanın bir köşesi referans noktası olarak tanımlanmaktadır. Bu referans alınan noktadan başlanarak tüm alan ilgili arama yönteminin analiz basamakları çerçevesinde sistematik olarak taranır. Arama yöntemleri ile aranan nesneler daha kolay, hızlı ve normal bir görünüş ile bulunabilir.

Yöntem

Bu çalışma, tek denekli araştırma desenlerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni ile desenlenmiştir. Buna göre araştırma deneysel araştırma desenlerinden yarı deneysel bir araştırmadır. Tek denekli deneysel desenler, bağımsız değişkenin kontrolü araştırmacıda olan, deneysel araştırma grubu içerisinde yer alan araştırmalardır (Tekin İftar, 2012, s. 15). Bu bağlamda tek denekli yöntemlerde bağımsız değişken haricinde diğer değişkenler sabit tutularak veriler elde edilir (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006, s. 90). Bu yöntemde bağımsız değişken sürekli uygulanarak etkililiği gözlemlenir (Tekin, 2000). Tek denekli yöntemlerden çoklu yoklama modelleri katılımcılar arası çoklu yoklama, ortamlar arası çoklu yoklama ve davranışlar arası çoklu yoklama olarak üç şekilde incelenmektedir (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006, s. 96). Bununla birlikte bu modelde yoklama adı altında başlama düzeyinde veriler toplanır (Tekin İftar, 2012, s. 217). Başlama düzeyi verileri öğretimden önce bağımlı değişkenin oranını, sıklık ve süresini ortaya koymak amacıyla toplanır (Tekin, 2000). Çalışmamız da arama yöntemlerinden ızgara yöntemi, paralel arama yöntemi ve dairesel arama yöntemi ile arama davranışlarının başlangıçta tüm deneklerden başlama düzeyi verileri alınır. Öğretim için ise öncelikle davranışların sırası (Izgara Yöntemi, dairesel arama yöntemi ve paralel arama yöntemi) olarak belirlenir. Sonrasın da ilk denek ile ızgara yöntemi ile arama davranışının eş zamanlı ipucu yöntemiyle öğretim oturumları (uygulama ve yoklama oturumları) gerçekleştirilir. Denek ilk davranışın (ızgara y.) ölçütünü(%100) karşıladıktan sonra ikinci davranış(dairesel arama y.) öğretime geçilir. İkinci davranışın ölçütünü(%100) karşıladıktan sonra üçüncü davranış(paralel arama y.) öğretime başlanır. Üçüncü davranışta da kararlı veriler elde edildikten sonra öğretim oturumlarına son verilir. İkinci denek ile de süreç aynı sıra ile uygulanır.

Çalışmanın bağımlı değişkeni görme yetersizliği olan çocukların arama yöntemlerini kullanarak aradıkları nesneleri bulma becerisini öğrenmeleri olarak belirlenmiştir. Görme yetersizliği olan çocukların Izgara Yöntemi, Dairesel Arama Yöntemi ve Paralel Arama Yöntemi ile masanın üzerinde nesne arama becerisini öğrenmeleri ise, çocukların yoklama oturumlarında hedef becerinin analizindeki doğru gerçekleştirdikleri basamak sayısı ile incelenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkeni ise, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemidir. Uygulamacı tarafından görme yetersizliği olan çocuklara, eşzamanlı ipucu öğretim yöntemini kullanarak hedef becerilerinin (Arama Yöntemlerinin) öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma görme yetersizliğinden etkilenmiş deneklere arama yöntemlerinin eşzamanlı ipucu yöntemiyle öğretiminin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında arama yöntemlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre görme yetersizliğinden etkilenmiş deneklerin tümünde arama yöntemlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Görme yetersizliği olan denekler öğrendikleri arama yöntemleri becerilerini (ızgara arama yöntemi, dairesel arama yöntemi ve paralel arama yöntemi) 7., 21. ve 28. günlerde de sürdürmüş ayrıca öğrendikleri bu becerileri başka kişi, ortam ve araç-gereçlere de genelledebilmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerliği ile ilgili denekler ve öğretmenlerine uygulanan "Sosyal Geçerlik Formu"ndan elde edilen sonuçlardan da denekler ve öğretmenlerinin çalışma hakkında olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Arama yöntemleri, ızgara yöntemi, paralel arama yöntemi, dairesel arama yöntemi, görme yetersizliği olan bireyler, bağımsız hareket becerileri, eşzamanlı ipucu yöntemi

Kaynakça

- Arslantekin, B. A. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37-49.
- Ataş, S. (2019, Eylül). Görme engelli kaynaştırma öğrencilerine akran aracılığıyla sunulan rehberle yürüme becerisinin eşzamanlı ipucu yöntemiyle öğretiminin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Brambring, M. (2006). Divergent development of gross motor skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 620-634.
- Çakmak, S. (2011). Görme engeli olan bireyler için hazırlanan otobüse binme becerisi öğretim materyalinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 94-111.
- Çotuk, H. (2017). Görme engellilere kardeş öğretimiyle sunulan elle duvar takibi yaparak yürüme becerisinin eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 586-607.
- Enç, M. (2005). *Görme özürlüler: gelişim, uyum ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Huebner, K. M. (1995). *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind*. American Foundation for the Blind.
- İftar, E. T., & İftar, G. K. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- İftar, E. T., & İftar, G. K. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- İftar, E. T., & İftar, G. K. (2016). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ponchillia, P. E., & Ponchillia, S. K. (1996). *Foundations of rehabilitation teaching with persons who are blind or visually impaired*. American Foundation for the Blind.
- Tekin İftar, E., & İftar, G. K. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, E. (1999). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1-12.
- Tuncer, T., & Altunay, B. (1999). Görme engelli öğrencilere yönelim ve bağımsız hareket öğretiminde rota analizi. *IX. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulmuş bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Varol, N. (1996). Beceri öğretim materyali geliştirme ve beceri öğretiminde ipuçlarının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35-46.

A European Perspective on SEN Education: Reflections from INSIDE Project

Nesrin Sönmez
Akdeniz University

Nuray Gedik
Eskişehir Teknik University

Ece Varlık Özsoy
Akdeniz University

Leire Darretxe Urrutxi
University of The Basque Country

Natalie Barrow
University College Dublin

Taro Fujita
University of Exeter

Özge Bakay
MEB

Problem

In this study, we aim to analyze the basic approaches of special needs students (SEN) education within the scope of an EU project named INSIDE and carried out with the partners from Turkey, Basque Country, England, and Ireland under the coordination of Antalya Provincial National Education (AMONE). The project focused on the common needs that teachers and families working with SEN students had for the use of digital technologies to support children's social adaptation skills. In this presentation, we aim to address issues related to education of individuals with intellectual disabilities (ID).

The best way to understand ID is to examine the terms made to describe them and the different definitions made. The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) stated that "intellectual disability is a condition characterized by significant limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior that originates before the age of 22" (AAIDD, 2021). According to this definition, updated in 2021 by the AAIDD, there are various perspectives on the age of onset of the disability, the continuation of brain development until the 20s, and the end of the developmental period. Consequently, the starting age of 18 years, found in the 9th to 11th editions of the AAIDD Guidelines, has changed from the 12th edition of the Guidelines to "must have been diagnosed before a person reaches 22 years of age" (Schalock, Luckasson & Tassé, 2021). In the World Health Organization (WHO), International Classification of Diseases and Health Conditions (ICD-10) system, ID is the inadequate development of the mind that occurs during developmental periods and is characterized by impairments in cognitive, social and language-related abilities. However, in 2019, with ICD-11, mental disability was changed to intellectual developmental disorder. In 2013, the American Psychiatric Association changed the term of mental disability in the DSM V Handbook, which is an updated version of DSM IV, to intellectual disability/intellectual developmental disorder.

Individuals with ID experience some difficulties characterized by some limitations in cognitive and academic skills, daily living skills, social relationships, and expressive language skills (Dykens, 2000). Although the difficulties experienced may differ based on age and developmental characteristics, they bring about limitations in functioning in society and displaying the skills necessary for independent living for all. Thus, structured programs with effective and evidence based methods, and rich stimulant environments are needed for individuals with ID (Price, Morris & Costello, 2018). Such interventions aim to develop academic skills, communication skills, social skills, game skills, self-care and social adaptation skills (Jacobson, Mulick & Rojahn, 2007). Today, with the spread of teaching technologies, the need to benefit from technology in the field of special education and with the SEN individuals has arisen.

The 2030 Agenda of the United Nation (UN, 2015) in general and the Sustainable Development Goal (SDG) 4 promotes the need to develop educational strategies and processes aimed at reducing inequalities among students and thus promoting equity. Therefore, the 2030 Agenda for Sustainable Development is committed to embarking on a path of transformation by enabling all people to have an enabling environment for the full realization of their rights and capabilities. In this regard, it is worth highlighting the influence that some international milestones in the field of human rights have had, such as the Salamanca Statement (UNESCO, 1994), which has served as a source of inspiration for education systems around the world, leading the way towards more inclusive schools.

Method

For the scope of this study, the regulations, practices, approaches and applications of the partner countries were investigated and compared in the EU project INSIDE with a comprehensive literature review. The policy documents, reports, and publications including journal articles and proceedings were used as data sources by partners. We basically aimed to gather information about current legal regulations and policies of special education and education of children with Mild Intellectual Disabilities (MID) within the ages of 6-12, diagnostic processes

and the educational services including educational settings and programs at local/regional scope. The researchers from partner countries have reported the information in their countries under the issues of a) regulations and policies for the students with MID, b) diagnostic process for the students with MID, c) educational services for the students with MID including settings (i.e., formal and/or private educational settings such as inclusive schools, independent private schools or centers, special education classrooms etc. for the students with MID) and educational programs (i.e., which programs/curricula are implemented or followed in public and private institutions/schools/classes for the students with MID) and d) the current problems or needs encountered during the education of MID students according to scientific studies or published reports in national/regional scope.

Expected Result/Outcomes

When we look at the definition of ID in countries, it is seen that different definitions have been made from past to present. The results have shown that partner countries have had common and diverse regulations and approaches in SEN education. The terms, classifications, and definitions used are less marginalizing and have more of an emphasis of the needs of individuals. Efforts to diminish labeling have been visible and effective. Social inclusion, integration, and inclusive education are aspects that were highlighted. A critical examination on these findings will be presented in the main presentation.

Keywords: Special needs students, SEN education, intellectual disability

References

- AAIDD (2021). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Retrieved from <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>
- Dykens, E. M. (2000). Annotation: Psychopathology in children with intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 407-417.
- Jacobson, J.W., Mulick J.A., & Rojahn, J., (Eds.) (2007). *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. New York: Springer.
- Price, J. A., Morris, Z. A., & Costello, S. (2018). The application of adaptive behaviour models: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 8(11), 1-17. <https://doi.org/10.3390/bs8010011>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- UNESCO (1994). *Salamanca statement of principles, policy and practice for special needs education and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. A/RES/70/1, 21 October
- WHO (World Health Organisation) (2010). *ICD-10 International statistical classification of diseases and related health problems 10th revision*.

Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Salih Ünsal

Yüksel Gündüz

MEB

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Demokratik ve modern ülkeler doğuştan veya sonradan meydana gelen sağlık sorunları ve kazalar nedeniyle engelleri bulunan bireylerin sosyalleşmeleri ve topluma dahil edilmeleri yönünden sosyal devlet olma bilinciyle eğitimlerine önem vermekte ve mutlu olmaları için tüm olanakları özel gereksinimli bireylerin hizmetine sunmaktadırlar (Kara, 2017). Bu kapsamda temeline eğitimi alan yaşam standartları gelişmiş devletlerin başlıca görevleri, engelli olsun veya olmasın tüm bireylere ayırım yapılmaksızın özgürce temel eğitim hakkının sağlanmasıdır (Yılmaz, 2005). 5378 Sayılı Kanununda; “Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilir. Öncelikle engellilerin bulundukları ortamda bağımsız yaşayabilmeleri için durumlarına uygun olarak gerekli psikososyal destek ve bakım hizmetleri sunulur. Destek ve bakım hizmetlerinin sunumunda kişinin biyolojik, fiziksel, psikolojik, sosyal, kültürel ve manevi ihtiyaçları ailesi de gözetilerek dikkate alınır. Destek ve bakım hizmetlerinin standardizasyonu, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için gerekli olan çalışmalar Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca yürütülür” hükmü yer almaktadır. Böylece özel fertlerin eğitimden adil bir şekilde yararlanmalarının önü açılmış ve hizmete ulaşmaları garanti altına alınmıştır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerde eğitimin amacı, toplumsal ödevlerini yerine getirebilen, toplumsal uyumu sağlamış, üretken, günlük yaşam becerilerini kazanarak hayatını devam ettirebilen ve kendine yetebilen bireyler haline gelmesini sağlamaktır (Acar, 2000). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da yer alan Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri 8. Maddede “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” hükmü yer almaktadır. Bu kapsamda sağlıklı bireylere okul ortamında sağlanan eğitim imkanlarından eğitimini okul ortamında sürdürebilecek yeterlilikte bulunan öğrenim çağındaki özel gereksinimli bireyler de faydalanabilmektedir. Engelli bireylerin eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesi doğrultusunda eğitimlerine devam edebilmeleri ve sürdürülebilirliği hedeflenmektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin topluma kazandırılmaları, çevresindeki değişimlere ayak uydurabilmeleri, kendi kendine yetebilen bireyler haline gelebilmeleri alacakları eğitimle mümkün olmaktadır. Bu kapsamda okula devam edebilecek yeterlilikte bulunan özel gereksinimli bireylere, okul ortamlarında eğitimine devam edebilmeleri ve akranlarıyla beraber eğitim imkanlarından faydalanmaları devlet tarafından sağlanarak sosyal yaşama katılmaları hedeflenmektedir.

Günümüzde mecburi öğrenim çağına gelmiş özel gereksinimli bireyler, eğitim ihtiyacının karşılanması ve toplumsal uyum becerilerinin kazandırılmasına yönelik hizmeti okul öncesi, ilköğretim veya özel eğitim kurumlarından almaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin bir başkasına bağımlı kalmadan yemek yiyebilme ve tuvalet ihtiyacını giderebilme becerisinin sağlanması, akademik anlamda özel gereksinimli bireylerin en üst düzeye çıkarılması ve yaşanan davranış sorunlarını yok etme veya en aza indirme özel eğitimin başlıca gayelerindendir. Bireylerin ortak amaç etrafında üstlerine düşen rollerini gerçekleştirebilmeleri içinde bulundukları küçük veya büyük gruplar resmi veya gayri resmi yapılardır. Bu kapsamda diğer gruplar gibi okullar da ortak amaçlar için bir araya gelen bireylerden meydana gelen kurumlardır. Öğretimin etkin hale gelebilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması okullarda eğitimin tüm aşamalarının ve öğretim ortamının iyi ve etkin bir şekilde düzenlenip yürütülmesiyle sağlanmaktadır (Demirbolat, 2018).

Özel eğitim alması gereken bireylerin sağlıklı bireylerden farklı fiziksel, moral ve mental gereksinimleri bulunmasından dolayı eğitim ortamlarının düzenlenirken dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu sayede hali hazırda sıkıntı yaşamakta olan özel gereksinimli bireyler için öğrenim fırsatları doğmaktadır. Böylece istihdam ve sosyal ihtiyaçlar gibi hayatlarını kolaylaştırıcı imkanlar sunulmuş olmaktadır. Sunulan bu imkanlar sayesinde ekonomik bağımsızlığını gerçekleştiren bireyler kendilerini de bir anlamda gerçekleştirmiş olmaktadır (Orhan ve Genç, 2015).

Ancak özel eğitim okullarında görevli öğretmenler; özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına ve bireysel özelliklerine göre en uygun eğitimin verilmesi amaçlanan özel eğitim okullarında bazen sınıf içi eğitim uygulamalarında sorunlarla karşılaşabilmektedirler.

Araştırma problemi;“Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

Yöntem

Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla çalışma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmalarda kullanılan olgu bilim deseni bir olgu ile ilgili bilgi edinmek maksatlı kişilerin yaşantıları ve deneyimlerinden yararlanılan bir araştırma türüdür.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademedeki görev yapan öğretmenlerden amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 öğretmen oluşturmuştur.“Amaçlı örnekleme, olası olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir.” (Büyüköztürk, 2015).“Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir.” (Büyüköztürk ve diğerleri 2011).

Veri toplama aracını araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış 5 sorudan oluşan görüşme formu oluşturmaktadır ve katılımcıların gönüllü olarak dahil olmaları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999; aktaran: Türnüklü, 2000).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterliliklerinden kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin üniversite staj süresinin yetersiz olduğu,alan dışından gelen öğretmenlerin özel eğitimde bilgi eksikliği yaşadığı,yöntem ve teknikleri yeterince uygulayamadıkları tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenleri sınıfta zaman yönetimi konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin ders süresinin uzun olduğunu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının ders içi zaman yönetimini zorlaştırdığını,ayrıca davranış problemleri olan öğrencilerin kendilerine zaman konusunda sıkıntı yaşattıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencileri bireysel hedeflere ulaştırmada yaşanan sorunlarla ilgili ailelerin kendilerine destek olmadığı ve öğrencilerin yavaş öğrenme ve unutma sorunlarının olduğu,alınan bazı hedef davranışların uzun olmasının problem olduğu,sınıfta verilen davranışların evde tekrar edilmemesinin öğrenmeyi yavaşlattığı,devamsızlık nedeniyle öğrencinin yeterli eğitimi alamadığı belirtilmiştir.

Çoklu engelli öğrencilerle yaşanan sorunlarla ilgili eğitim ortamının öğrenciye uygun olmadığı,devamsızlık problemi yaşandığı,çoklu engeli bulunan öğrencilerin sosyal etkinliklere istenilen ölçüde katılamadığı,birebir eğitim yapmakta zorlandığı ifade edilmiştir.

Öğrenci davranışlarından kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmenlerin ve sınıftaki diğer öğrencilerin şiddete maruz kaldıkları, aile ile çatışma yaşadıkları,sınıf düzeninin bozulduğu,diğer öğrencilere az zaman ayırmak zorunda kaldığı belirtilen olumsuzluklardır.

Öğretmenler sınıf içinde bol materyal kullanımı, uygun yöntem ve tekniklerin uygulanması, ailelerin yeterli düzeyde bilgilendirilmesi,hizmetiçieğitim,seminer,vb eğitimlerin alınması gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan birey, sınıf yönetimi

Kaynakça

Acar Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri kitabı*. (10. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.
- Demirbolat, A. O. (2018). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, B. (2017). Dünyada ve Türkiye’de zihinsel engellilerde eğitim. *The Journal of Academic Socia lScience Studies*, 61, 277-288.
- Orhan, S. Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Yılmaz, B. (2005). Bedensel engelli çocukların temel eğitim okullarında eğitim alabilmesi için gereken mimari düzenlemeler. *Selçuk Üniversitesi Mühendislik, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 20(3), 73-84.

Dikkat Eksikliği ve Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklara Rezonans Terapi Uygulamalarıyla Nöro-Psikolojik Destek Sağlanması

Shirin Musayeva
Trabzon Üniversitesi

Mehmet Palancı
Trabzon Üniversitesi

Sultan Taş
Trabzon Üniversitesi

Osman Eray Uzunosmanoğlu
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü beynin akademik başarı için gerekli olan beynin nörolojik aynı zamanda sözel-dilsel alanlarını etkileyen bir zorluktur (Kang ve ark., 2016). Bu çalışmanın amacı, dürtüsellik ve hiperaktivite ile ilgili sorunu olan çocukların ve duygu durumlarına bağlı olarak akranlarından daha yavaş düşünen ve hareket eden çocukların beyin asimetrelerine bağlı olarak öğrenmelerini güçleştiren faktörlerin açığa çıkarılmasıdır. Bu çalışmada aynı zamanda klasik yöntem ve teknolojik cihazların ayrı ayrı ve birlikte kullanımının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda yapılan nörogörüntüleme çalışmalarında bu çocukların beyninin iki yarı küresi arasında asimetri olduğu ve bu asimetri beynin farklı alanlarını etkilediğine ulaşılmıştır (Baglio & ark., 2014). Buradan hareketle biz nöropsikolojik olacak şekilde bu asimetrinin erken dönemden başlayarak dil, okuma, matematik ve yazmayla ilgili (Cleary & Scott, 2011) DSM-5'e göre, kelime okuma eksiklikleri, okuduğunu anlama, dilbilgisi, ifade ve aritmetik gibi konularda (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2004) sorunlar olduğunu düşünmekteyiz. Bu nedenle, çocuklarda erken dönemde doğru müdahale programını uygulamak için bu zorlukları belirlemek ve uygun nöropsikolojik değerlendirmelerin kullanılması önemlidir. Nörogörüntüleme çalışmalarına bakıldığında, diskalkulide sayı büyüklüğü işlemeye ayrılmış parietal bölgelerde bir eksiklik olduğunu düşündürmekte (Mussolin ve diğerleri, 2010) voksel bazlı morfometri kullanılarak, çekirdek sistemi tuttuğu düşünülen intraparietal sulkustaki gri madde hacminde bir azalma olduğu (Dehaene ve diğerleri, 2000) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan katılımcılar arasında yapılan çalışmada beyin aktivitesinde sadece yapısal değil, aynı zamanda fonksiyonel farklılıkların da olduğu gözlenmiştir (Mussolin ve diğerleri, 2010). Yine görsel-uzaysal görevlerin ağırlıklı olarak sağ yarıkürede gerçekleştiğini destekleyen birçok araştırma vardır (Kalbfleisch, ML ve Gillmarten, C. (2013). Yapılan bir başka çalışmada Pilar Martin-Lobo ve Ark. (2018) normal gelişim gösteren, öğrenme güçlüğünden etkilenen ve yüksek kapasiteye sahip çocukların beyin fonksiyonları incelenmiş öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin çoğu, değerlendirilen nöropsikolojik alanlarda yüksek yetenekli öğrencilere göre daha düşük puanlara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğüne tanımı yıllardır nörobiyolojik bir sorun olarak yapılamaktadır. Yapılacak uzman müdahalelerinin nöropedagojik bir altyapıya dayandırılması gerekliliği gözardı edilemez. Dünya genelinde yaygınlaşmakta olan teknolojik altyapıyla, bilgisayar desteğiyle, biyokimyasal desteklerle, frekans tıbbi desteğiyle çocukların elektromanyetik uyarımlarıyla nöropedagojik müdahalelerin ülkemizde de kullanımına dikkat çekmek ve bu bakış açısının eğitime yansımaları sağlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma üç aşamada yürütülecektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV), Dokuz Tip Mizaç Ölçeği Ergen Formu (DTMÖ-e), Burdon Dikkat Testi ve Frankfurter Dikkat Testi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 40 tane öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin RAM veya çocuk psikiyatri tarafından öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrenciler seçilmiştir. Bundan başlıca katılımcılardan dürtüsellik ve hiperaktivite ile ilgili sorunu olan çocuklar “7” mizaç tipli, duygu durumlarına bağlı olarak akranlarından daha yavaş düşünen ve hareket eden “4” mizaç tipli olmaları şartı gözetilecek. DTMÖ-e yardımıyla mizaç tipleri belirlenen çocuklardır. Söz konusu çocukların öğrenmelerini güçleştiren faktörlerin açığa çıkarılmasına yönelik çalışmalarda ilk aşamada; çocukların WISC-4 sonuçları dikkate alınmış, neurofeedback teknolojisi kullanarak ölçülen beyin alfa-beta dalgalarının baskınlığı incelenmiş ve okul günlük hayat uygulamaları da denkleme eklenerek uzmanlar tarafından baskın yarıküreleri belirlenmiştir. QuiTT Compact cihazıyla taraması yapılan çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve frekans yüklemeleri yapılarak çocukların dikkat kaliteleri Burdon ve Frankfurter testlerinin yaşlarına uygun olan versiyonlarıyla tekrar ölçülmüştür. Birinci çalışma grubu sağ elini baskın kullanan 20 öğrenme güçlüğünden etkilenmiş çocuktan, ikinci çalışma grubu sol elini baskın kullanan öğrenme güçlüğünden etkilenmiş 20 çocuktan oluşacaktır. Öğrencilere WISC-IV zeka testleri uygulanarak ön test ölçümleri gerçekleştirilecek sonrasında 10-15 oturumluk destek eğitim müdahalesi uygulanacaktır. Çalışmalar gönüllülük esasına dayanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak; QuiTT rezonans temelli müdahale uygulamasının çocukların hem dikkat becerilerine, hem beyin beta dalgalarının artmasına, hem de beyin yarıküre baskınlığına bağlı kalarak birtakım asimetriklerin giderilmesine yönelik değişimler gösterdiği bulunmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında çocuklara klasik psikososyal ve özel eğitimsel yöntemle müdahale edilecektir. Üçüncü aşamada ise klasik psiko-eğitimsel müdahale ve cihaz müdahaleleri bir arada kullanılacaktır. Yalnızca cihaz aracılığıyla yapılan müdahaleler, yalnızca klasik yöntemlerle yapılan müdahaleler ve iki yöntemin bir arada kullanıldığı müdahaleler karşılaştırılarak tartışılacaktır. Mevcut araştırmadan kazanılacak bulgular; psikologların, psikolojik danışmanların ve özel eğitim uzmanlarının alanlarında yapacakları müdahalelerde katkı sağlayacak şekilde raporlaştırılacaktır. Öğrenme güçlüğü çeken çocukların sağ yarı küresi/sol yarı küresi veya her ikisi birden aktifleştirildiğinde öğrenme süreçlerine olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Böylece ülkemizde yeni nörogelişimsel çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Alana nöro-özel eğitim bakış açısı kazandırılarak yenilikçi uygulamaların önü açılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, rezonans terapi, beyin asimetrisi,

Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2004) <https://doi.org/10.1108/RR-10-2013-0256>
- Baglio F, Cabinio M, Ricci C, Baglio G, Lipari S, Griffanti L, Preti MG, Nemni R, Clerici M, Zanette M and Blasi V (2014). *Abnormal development of sensory-motor, visual temporal and parahippocampal cortex in children with learning disabilities and borderline intellectual functioning*. Front. Hum. Neurosci. 8:806. doi: 10.3389/fnhum.2014.00806
- Motz, B. A., James, K. H., & Busey, T. A. (2012). The Lateralizer: a tool for students to explore the divided brain. *Advances in physiology education*, 36(3), 220-225.
- Cleary, M. J., & Scott, A. J. (2011). Developments in clinical neuropsychology: Implications for school psychological services. *Journal of School Health*, 81(1), 1-7. Dehaene S., *The New Cognitive Neurosciences*, MIT Press, Cambridge, MA (2000), pp. 987-998
- Kalbfleisch, ML ve Gillmarten, C. (2013). Sol beyin ve sağ beyin: Görsel uzamsal kapasiteler ve üstün zekalılığın işlevsel nörolojisi üzerine bulgular. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 35(4), 265–275.
- Mussolin ve diğerleri, (2010) <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.10.006>
- Silver ve ark. (2008) <https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.09.006>
- Weinberg WA, Harper CR, Brumback RA. (1995). Neuroanatomic substrate of developmental specific learning disabilities and select behavioral syndromes. *Journal of Child Neurology*. 10(1_suppl), 78-80. doi:10.1177/08830738950100S115

Evcil Hayvan Bakımı ve Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar

Gülçin Çoban
Trabzon Üniversitesi

Ezgi Sumbas
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlar ve hayvanlar arasındaki bağ çağlar öncesine dayanmaktadır. İlk insanlar dahi kendilerine yoldaşlık etmesi için hayvanları evcilleştirmişlerdir (Savishinsky, 1983). Bulunan tarihi mezarlar evcil hayvanları ile gömülen insanların varlığını göstermektedir. Bu durum insan ve hayvanlar arasındaki ilişkinin sadece çıkar temelli olmadığı, sevgi bağında bulunduğunu ortaya koymaktadır (Davis ve Valla, 1978). Bununla birlikte evcil hayvanın varlığı sahibine bir çok sorumlulukta getirmektedir. Kişinin hayatında sosyal açıdan var olan evcil hayvanların (Ambaroğlu, 2007) özel eğitim gereksinimi olan çocukların hayatında ne konumda olduğunu incelemek bu sebeple önemli görülmektedir. Eripek (2005)' e göre; özel eğitimin tanımına da baktığımızda; normal gelişim gösteren bireylerden bir çok özellikleriyle farklılaşan bireylere sağlanan imkanların, bireysel eğitim programlarını ve bireyin kimseye ihtiyaç duymadan kendi başına yaşayabilme seviyesini olabilecek optimum düzeye çıkarmayı amaç edinen eğitim hizmetlerinin bütününe "özel eğitim" denilmektedir. Bütün toplumlar da diğerlerine benzemeyen; diğerleri gibi yürüyemeyen, duymayan, göremeyen, düşünmeyen bireyler vardır. Doğum öncesi ya da doğum sonrası durumlarından kaynaklı bu farklılıklar farklı engel gruplarını da beraberinde getirmiştir. Sosyalleşme bireyin hem kendisini hem de diğer insanları izleyerek, farklı koşullarda nasıl davranması gerektiğini ve yaşam becerilerini kazanmasını içerir (Sukerman, 2000). Bu yaşam becerilerinde birisi de sosyal beceridir. Sosyal beceri; sosyal durum ve ortamlara uyum sağlayabilme ve bu ortamlarda uygun davranabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ilişkilerin kurulmasında elzem bir beceridir (Gresham ve Reschly, 1988). Riggio (1986); sosyal beceri kavramını bilişsel açıdan ele almıştır ve duygusal duyarlılık, duygusal ifade, sosyal ifade, sosyal duyarlılık, duygusal denetim, sosyal denetim ve sosyal manipülasyon olmak üzere altı boyutta tanımlamıştır. Duygusal duyarlılık, diğer insanların sözel olmayan mesajlarını ve beden dillerini anlayabilme ve ona uygun davranabilme becerisidir. Duygusal ifade, diğer insanların sözel mesajlarını doğru anlayıp, bireyin kendi duygu ve davranışlarını buna uygun olarak düzenleyebilme becerisidir. Sosyal ifade, diğer kişilerle iletişim kurabilme ve bu süreçte kendini doğru bir şekilde ifade edebilme becerisidir. Duygusal denetim, bireyin kendi duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme ve gerektiğinde düzenleyebilme becerisidir. Sosyal duyarlılık, doğru ve uygun sosyal davranışları ve sözel ve sözel olmayan mesajları anlamayı içermektedir. Sosyal denetim, bireyin sosyal durumlarda kendisini ifade edebilme becerisidir. Sosyal Manipülasyon, sosyal ilişkilerde bireylerin bir diğerini manipüle etmesini içerir. Shepherd (1983) ise sosyal becerileri, bireyin kendisine ilişkin davranışları, çevreye ilişkin davranışlar, kişilerarası davranışlar ve görevlere ilişkin davranışlar olmak üzere dörde ayırmaktadır. Sosyal beceri sadece normal gelişim gösteren çocuklar için değil özel eğitim gerektiren çocuklar için de önemli bir beceridir. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencilerin başta sosyal beceri kazanımlarını artırmak üzere sorumluluk almaları ve başka bir canlı ile ilgilenmeleri önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmada özel eğitim gereksinimli çocukların evcil hayvanları ile ilişkilerinin derinlemesine incelenmesi ve evcil hayvanın varlığının etkilerine dair bilgi toplamak için görüşmeler yapılacaktır. Araştırma da olgubilim deseni kullanılacaktır. Olgubilim araştırmaları görüşmeye katılan bireylerin deneyimlerini, yaşantılarını ya da yaşadıkları olayı anlamlandırmaya yönelik çalışmalardır (Chapman ve Smith, 2002). Araştırmada önemsenen olgu; evcil hayvan bakımının etkileridir. Olgubilim deseni ile Creswell (2007) yapılacak olan araştırmaların aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır: Öncelikle ilk bir olgu bulunur, bir sonraki aşamada olguya dair literatür taraması yapılır ve üzerinde düşünülür. Daha sonra olgunun tanımı yapılır. Olgubilim tanımının yanı sıra deneyimler ve tecrübeler hakkında bilgi veren bir süreçtir. Araştırmada Olgubilim deseni kapsamında veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılacaktır. Görüşme tekniği, soruların önceden hazırlandığı ve katılımcının da bu soruları yanıtladığı bir tekniktir. (Kuş, 2003). Bir diğer tanımı ise; daha önceden belirlenmiş ve bir hedefe yönelik yapılan, katılımcıya soru sorma yöntemiyle cevapları alınan etkileşime dayalı iletişim sürecidir. Tanımda belirtildiği gibi süreç; karşılıklı yapılacak olan iletişimin süregelen ve dinamik yapısını ifade eder. Bu yapı karşılıklı ve etkileşime dayalı bağ kurmayı gerektirmektedir. Görüşme sürecinin amaçlı ve planlı olması özelliği bu tekniği, bir sohbet olmaktan farklı yapmakta ve tekniği hedeflere yönelik planlanmış bir veri toplama aracı yapmaktadır. Görüşmede kullanılan soru-cevap yöntemi de veriye ulaşmanın bir diğer yöntemi olarak adlandırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Üç çeşit görüşme tekniği bulunmaktadır. Bunlar yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşmedir. Yapılandırılmamış görüşme tekniğinde, sorular önceden hazırlanmaz ve süreç daha çok sohbet havasında ilerlemektedir. Yapılandırılmış görüşmede sorular ve verilebilecek cevaplar önceden

belirlenmiştir. Bu özelliği ile de ankete benzetilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise; sorular önceden hazırlanmıştır ve görüşmede sürecinde beklenmedik durumlara karşın sonda sorulara da yer verilmektedir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilme sebebi ise araştırmanın konusu gereğince derinlemesine bilgilerin elde edilmek istenmesidir. Görüşme sürecine başlamadan önce, görüşmeci süreçle ilgili bilgilendirecek ve görüşme sorularına verdikleri yanıtların gizli tutulacağı belirtilecektir. Katılımcıların cevapları, ses kaydedici tarafından özenle analiz edilecek ve sonrasında yazıya aktarılacak üzere kayıt altına alınacaktır. Sonraki adımda transkriptler bağımsız bir şekilde birkaç defa okunacak. Son adımda ise araştırmacılar transkriptleri anlamlandırılacak ve ana temaları çıkarılacaktır. Görüşmeler özel eğitim gereksinimli çocukların velileri ile yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda evcil hayvanın varlığının ve özel eğitim gereksinimli çocukların evcil hayvanlar ile etkileşimlerinin sosyal beceri açısından evcil hayvanı olmayan özel gereksinimli öğrencilerden farklı olması beklenmektedir. Çocuğun evcil hayvanın sorumluluğunu alması kendi öz bakım becerilerini daha etkili şekilde takip etmesini mümkün kılabilir. Anne-baba başta olmak üzere evcil hayvanı olan özel gereksinimli çocukların akrabaları ile iletişiminin de daha olumlu olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, evcil hayvan, sosyal beceri

Kaynakça

- Ambaroğlu A. (2007). Türk toplumunda evcil hayvan besleme alışkanlıkları ve din (İstanbul örneği). Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, Felsefe ve Din Bilimleri Dalı, İstanbul 2007.
- Chapman, E., & Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of health psychology*, 7(2), 125-130. <https://doi.org/10.1177%2F1359105302007002397>
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Developing publishable mixed methodsmanuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 107-111. 10.1177/1558689806298644
- Davis S. J. & Valla F. R. (1978). Evidence for domestication of the dog 12,000 years ago in the natufian of israel. *Nature* 276/1 (1978) 608-610
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 1-14). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gresham, F.M. ve Reschly, D.J. (1988). issues in the conceptualization, classification and assessment o f Social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology*, 6, 203-247.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi; nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık
- Riggio, R.E. (1986). Assessment o f basic sociai skills. *Journal of Personâity and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Savishinsky J. S. (1983). Pet ideas: The domestication of animals, human behavior and human emotions. Eds. A. H. Katcher & A. M. Beck. *New Perspectives on Our Lives with Companion Animals* (1983), 112-131. Philadelphia.
- Sukerman, T. (2000). The problems o f the socialization of the upper-grade students o f special schools for children with hearing disabilities. *Russian Education and Society*, 42(5), 56-66.
- Shepherd, G. (1983). Introduction. developments in social skills training.(1-17). S.Spence ve G. Shepherd (Ed.), New York: Academic Press.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.

Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı Öğretmenlik Uygulaması Dersi: Bir Derleme Çalışması

Duygu Mülküt
Düzce Üniversitesi

Eylem Dayı
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumumuzda eğitim denilince akla ilk gelen olgu okullar ve ders kitapları olsa da eğitim, bireyin yaşantısının her anında içinde bulunduğu bir süreçtir. Bireyin yaşamına bağımsız ve topluma uygun bir birey olarak devam etmesi için her alanda kendini eğitmesi şarttır. Bu eğitim sürecine en temelden başlanan her aile ve okullardır. Aileden alacağı eğitim kadar bireyin okulda öğretmenlerinden alacağı eğitim de bireyin kendini toplumun uygun bir parçası olarak yetiştirmesi için çok önemlidir. Eğitim, her bireyin devlet tarafından korunan bir hakkıdır. Bu durum bedensel veya zihinsel yetersizliği olan bireyleri de kapsamaktadır (Metin, 2013). Özel gereksinimli bireylerin “Özel Eğitim” adı altında devam ettirilen eğitim süreçleri bireylerin eğitim haklarına ulaşmalarını sağlamaktadır. Özel eğitim öğretmenleri bu süreçte bireylerin topluma hazırlanmasında büyük rol oynamaktadır. Bu bireylerin mesleki olarak çok fazla yeterlilik gerektiren, eğiticilik ve öğreticilik becerilerinin yanı sıra sabırlı ve empati kurabilen bireyler olmaları, öğrencileri ve onların aileleri için önem arz etmektedir. Yükseköğretim Kurulu’nun eğitim fakülteleri yeniden yapılanması için geliştirdiği program çerçevesinde fakülte-okul işbirliklerinin artırılmasına yönelik eylemler geliştirilmiş ve diğer ülkelerde uygulanan Eğitim fakültelerindeki programlar ülkemize dâhil edilerek adayların ilgili okullarda daha fazla tecrübe edinmesinin önü açılmıştır (Eraslan, 2009; YÖK, 1999). Ayrıca birçok uzmanın ortak görüşü incelendiğinde sadece kuramsal olarak bilgi aktarımının uygulamaya dönmedikçe eksik kaldığını ve adayların uygulama dersleri ile işbaşında yetiştirilmesi gerektiğini ortaya çıkmaktadır (Ferguson ve Baumgart, 1991; Goodlad, 1984; Welch ve Kukic, 1988; Erbaş ve Yücesoy, 2002; McClannhan ve Krantz, 1993). Bu bağlamda eğitim öğretmenliği lisans programı öğrencileri son sınıfa geldikleri zaman Öğretmenlik Uygulaması adı verilen bir uygulama dersi almaktadırlar (Görgen vd., 2012). Bu derste öğretmen adayları üniversite tarafınca anlaşılmış özel eğitim devlet okullarına giderek staj yapmaktadır. Bu uygulama boyunca öğretmen adayları pek çok fırsat yakalarlar. Bunlardan en temeli öğretmen adayının önceki yıllarda aldığı teorik bilgileri gözlemlene ve uygulama fırsatı bulmasıdır. Ayrıca bir okulun işleyişinin nasıl olduğu, özel eğitim öğretmenin bir günde neler ile karşılaştığı, idarecilerin görevleri ve sorumlulukları, özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri gibi konularda gözlem yapar ve mezun oldukları zaman onları bekleyen süreci yakından tanıma fırsatı bulurlar. Tüm bu süreçte edindikleri deneyimler öğretmen adaylarını nitelikli birer öğretmen olmaya hazırlar. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersinde kendine örnek alacağı ve öğretmenliği birebir gözlemlene fırsatı yakalayacağı uygulama sınıf öğretmenin mesleğe yönelik tutumu da öğretmen adayının tutumunu fazlasıyla etkileyecektir (Rıza ve Hamurcu, 2000; Görgen vd., 2012). Bir öğretmen nasıl davranmalı, nasıl giyinmeli, öğrencileri, velileri ve meslektaşları ile nasıl iletişim kurmalı gibi pek çok sorunun cevabını öğretmen adayı uygulama sınıf öğretmenini gözlemleyerek elde eder. Öğretmenlik uygulaması dersi hem öğretmen adayının mesleğe yönelik tutumunu hem de ileride mesleğini icra etme şeklini fazlasıyla etkilemektedir. Dolayısı ile Öğretmenlik uygulaması dersi eğitim fakültelerinin eğitim süreçlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır (Görgen ve ark., 2012; Conderman, Morin ve Stephens, 2005; Henry, 1989; Özen ve Arkadaşları, 2009). Öğretmen adayı için bir diğer soru işareti ise önceki yıllarda edindiği teorik bilgiler ile uygulama dersi sürecinde karşı karşıya kaldığı durumların her zaman paralellik göstermemesi olabilir. Uygulama sınıf öğretmenin bu durumdaki tutumu da öğretmen adayı için önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğretmen adayı bu durumlarda uygulama sınıf öğretmeni eşliğinde uygulama yaparak ileride içinde bulunacağı mesleği daha iyi öğrenme fırsatı yakaladığı gibi, mesleği benimseme ve mesleğini yaparken özgüvenli olma gibi konularda da deneyim kazanmaktadır. Bu nedenler çerçevesinde bakıldığında öğretmenlik uygulaması dersinin yerinin öğretmen adayı için ne kadar büyük ve önemli olduğu göz ardı edilemez. Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi sürecinin nasıl ilerlediğini ve öğretmen adayları üzerindeki etkilerini hem dünyada hem de ülkemizde ele almak ve alan yazına uygun şekilde tartışarak ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Yapılan bu çalışma Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yayınlanmış bilimsel kaynakların (makale, tez, vb.) derlemesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Çalışmada olgu ve olaylar sürecini tam anlamıyla yansıtmak ve ortaya çıkan sonuçları bütüncül olarak ortaya koyabilmek için nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel veri toplamada temel amaç çalışma konusundaki durumu ortaya çıkarmak, elde edilen veriyi açıklamak ve betimleme

ile sonuca ulaşmaktır. Dolayısı ile nitel araştırmalarda parçalardan bütüne gidilmesi durumun doğru değerlendirilmesi için büyük önem arz etmektedir. Çalışmada durumun belirlenmesi ve ilgili konunun geliştirilmesi için betimsel nitelikte yapılmış ve tarama model tipi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2009). Bu yöntemde alandaki çalışmaların belirlenmesi için öncelikle Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve Google Scholar yolu ile tarama yapılmış ve Web of Science, EBSCO gibi veri tabanları kullanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda elde edilen yayınlar alan katkı kriterlerine göre değerlendirilmiş ve bu kriterler hem kendi içlerinde hem de kriterler arası tartışılmıştır. Yapılan elektronik tarama sırasında özel eğitim, öğretmen yetiştirme, öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik uygulamasının mesleki tutuma etkisi anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. Taramada özel eğitim öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersi ve buna ilişkin öğretmen aday görüşleri ile ilgili çalışmalar dahil edilmiştir. Özel eğitim alanından olmayan ve özel eğitimde öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayını dışarıda tutan çalışmalar ise elenmiştir. Derleme kapsamında dahil edilen çalışmalarda ulusal ve uluslararası çapta yayımlanmış tez ya da makale olma ve çalışmanın tam metninin ulaşılabilir olması ölçütleri aranmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile, yapılan araştırmalar yoluyla elde edilen çalışmalar çerçevesinde öğretmen yetiştirme sürecinde oldukça önemli bir yere sahip olan öğretmenlik uygulaması dersine ışıktutmak ve bu sayede gelecek çalışmaların ve yapılandırmaların önünü açmak hedeflenmektedir. Çalışma sonucunda öğretmenlik uygulaması dersinin nasıl daha nitelikli hale getirilebileceği tartışılmıştır. Bu tartışmanın, öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen aday için nasıl daha etkin ve verimli hale gelebileceği, öğretmen adaylarının tutumunu nasıl etkilediği, uygulama öğretim elemanı ve uygulama sınıf öğretmeninin süreçteki rolleri konularında alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışma, özel eğitim alanı başta olmak üzere tüm alanlarda öğretmen yetiştirme sürecinin daha nitelikli hale gelmesine birçok alanda katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, hizmet öncesi eğitim, özel eğitim öğretmenliği, mesleğe yönelik tutum

Kaynakça

- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Conderman, G., Morin, J. & Stephens, J.T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure*, 49(3), 5-10.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının " öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Erbaş, D. ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 109-120.
- Ferguson, D. L., & Baumgart, D. (1991). Partial participation revisited. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16(4), 218-227.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-73.
- Henry, M. (1989). Change in teacher education: Focus on field experiences. *Reforming Teacher Education: Issues and New Directions*, 69-95.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- McClannahan, L.E. & Krantz, P.J. (1993). On systems analysis in autism intervention programs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 589-596.
- Özen, A.; Ergenekon, Y. & Batu, E.S. (2009). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 185-200.

- Rıza, E. T., & Hamurcu, H. (2000). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 91-97.
- Welch, M., & Kukic, S. (1988). Utah's response to critical issues and needs: An experimental field-based preparation program for teachers of mild to moderately handicapped students. *Teacher Education and Special Education*, 11(4), 172-179.
- Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.

Ailelerin Kişilik Tiplerine Göre Özel Gereksinimli Çocuklarından Etkilenme Biçimleri

Aysenur Nazik
Bartın Üniversitesi

Mehmet Palancı
Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı mizaç ve kişilik tipine göre farklılaşan ailelerin yetersizlikten etkilenmiş çocuklardan kaynaklanabilecek psikolojik semptomlarını belirlemek ve sınıflamaktır. Ailelerin tükenme, yılmazlık, ebeveyn olma öz yeterliği, psikolojik sağlamlık ve dirençlerinin sahip oldukları farklı gelişen çocuklarda gözlenen sorunlar kadar kendi evlilik stilleri, gelişim modelleri, kişilik kalıpları başa çıkma kaynakları ve yeterliklerine göre de şekillendiği araştırmalar sonucu ortaya koyulmuştur (Avşaroğlu ve Güleş, 2019; Akça ve Özyürek, 2019; Aysever ve Sakallı- Demirok, 2019; Palancı, 2017). Ancak yılmazlık ve tükenmişlik dahil olmak üzere özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde görülen psikolojik semptomların farklı araştırmalarda birbirinden bağımsız sonuçlar sergilediği gözlenmiştir (Ardıç ve Olçay, 2020; Kagan, 2019; Rothbart Mary, 2011).

Gelişimsel geriliği olan ve özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan çocuğa sahip anne ve babalarda stres ve özel eğitim gerektiren çocukların anne ve babalarında stres (Altındağ-Kumaş ve Sümer, 2019), depresyon (Kurtbeyoğlu ve Demirtaş, 2020; Durat, Atmaca, Ünsal ve Kama, 2017; Ghosh ve Parish, 2013; Balki ve Canbay, 2012;) kaygı (Yüksel ve Tanrıverdi, 2019; Avşaroğlu ve Gilik, 2017; İşcan ve Malkoç, 2017) düzeylerinin yüksek olduğu yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur.

Bu nedenle çocukların engel türüne odaklanan çalışmalar ya da ailelerin özellikle demografik değişkenlere göre ya da gelir, statü, meslek ve benzeri faktörlere bağlı kalarak farklılaşan davranışlarını açıklamanın yeterli olmadığı ortadadır (Kesäläinen, Suhonen, Saha ve Sajaniemi, 2022). Belirti tarama listesine göre ailelerde gözlenen semptomların görülme sıklığının uygun bir karşılaşma modeli ile ortaya konması önemsemektedir. Çünkü normal şartlar altında yetersizlikten etkilenmiş bir çocuğa sahip olmayan ebeveynlerin de bazı psikolojik semptomları hayat koşulları içerisinde sergiledikleri hayatın olağan akışına uygundur ve bilinmektedir. Burada önemli olan şey normal karşılaşma grubu ile bu tür çocuklara sahip ebeveynlerin de görülen semptomların farkını analiz etmektir. Çünkü literatürde yapılan çalışmalar belli kişilik tiplerinin başa çıkma ve direnç kaynaklarının psikolojik olarak daha zayıf olduğunu göstermektedir (Karalunas, Gustafsson, Fair, Musser ve Nigg, 2019; Kang ve Kwack, 2018; Suhonen, Sajaniemi, Alijoki ve Nislin, 2018 Lukowski ve Milojevich, 2017).

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu, çeşitli psikoloji merkezlerine başvuruda bulunan, bu tür çocuklara sahip olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve yazılı olarak ilgili izinleri alınmış 900 aile oluşturmaktadır. 900 aile için engel türü ve düzeylerine göre kişilik tipleriyle ilgili karşılaştırmalı diskriminant analizi yapılmıştır. Veriler semptom Checklist SCL-90-R, aile şema ölçeği ile mizaç- enneagram kişilik tipi belirleme ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Enneagram Kişilik Ölçeği: Subaş ve Çetin(2017) tarafından Enneagram metodolojisi temel alınarak katılımcıların dokuz kişilik tipine göre belirgin kişilik tipini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. 27 maddeden oluşan ölçek, beni hiç anlatmıyor (1), bir kısmı beni anlatıyor (2), geneli beni anlatıyor (3) ve tamamı beni anlatıyor (4) seçenekleri olmak üzere 4'lü likert derecelendirme şeklinde tasarlanmıştır. Katılımcıların her boyuttan alabilecekleri en yüksek puan 12 ve en düşük puan 3 şeklindedir. Ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Belirti Tarama listesi (Symptom Check List) SCL90-R: (Dağ, 1991) Belirti Tarama Listesi kendini değerlendirme türü bir psikiyatrik belirti tarama aracıdır. Ölçek psikiyatrik belirti ve yakınmaları içeren 90 maddesiyle 9 ayrı belirti boyutunda değerlendirme yapmak üzere yapılandırılmıştır.

Young Şema Ölçeği-Kısa Formu (YŞÖ): Young Şema Ölçeği (The Young Schema Questionnaire) erken dönem uyumsuz şemaları değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün formu 205 maddeden oluşmakta ve 18 şemayı içermektedir (Schemidt, 1995). Young (1990), ölçeğin 75 maddeden oluşan kısa formunu geliştirmiştir. Faktör analizi sonuçlarına dayanarak, Young, Şema Ölçeği-Kısa Formu'nun 15 şemayı içerdiği bildirilmiştir (Welburn, 2002). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Karaosmanoğlu ve ark. (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda duygusal yalıtılmışlık (emotional isolation), yetersizlik (insufficiency), zedelenmiş sınırlar, (impaired limits) adil-sorumlu-kaygılı (fair, responsible, anxious) olmak üzere dört şema alanını içerdiği bildirilmiştir. Ölçek maddeleri 6'lı likert tipinde ("1=Benim için tamamıyla yanlış" ile

"6= Beni mükemmel şekilde tanımlıyor" belirtilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin erken dönem uyumsuz şemalara sahip olduğuna işaret etmektedir. Analizler SPSS 21 paket programıyla korelasyon, diskriminant analizi ve cluster analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara kişilik tipi 2 ve 4 olan ailelerden eden özellikle kadın ebeveynlerin depresyon, anksiyete ve paranoid fikirlerin arttığını; babalarda ise daha çok tip 1 ve tip 6 babalarının süreçten olumsuz düzeyde etkilendiği ortaya koyulmaktadır. Aynı zamanda ek skalaya göre gözlenen olumsuzluklar tip 1, tip 8 ve tip 6 babalar için daha fazladır. Belli sınırları aşma probleminin psikolojik olarak tip 2, tip 4, tip 6 ebeveynler için oldukça fazla olduğu görülmüştür. Manidar düzeyde tip 6 ailelerde daha bilişsel, 2 ve 4 ailelerde daha duygusal olumsuz sonuçların çıktı olarak izlendiği bulunmuştur. Engelli bir çocuğa sahip olma durumunun saklama tutumu bağlamında ya da görmezden gelme bağlamında en çok tip 3 aileler ve tip 8 aileler tarafından sergilendiği 9. tip ailelerin ise 5.tiple birlikte konuya daha duyarsız kaldıkları görülmektedir. Şema ölçeğine göre bakıldığında ise; çocukluk şemaları içerisinde görülen güçsüzlük, kararsızlık, onay arama ve yüksek standartlar taşıma durumuna bağlı kalarak ailelerin gelişim güçlüğü gösteren çocukların problemlerinden daha fazla etkilendiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, mizaç, aile, kişilik tipleri

Kaynakça

- Altındağ Kumaş, Ö. & Sümer, H. M. (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 163-173. doi: 10.24106/kefdergi.2445
- Ardıç, A., & Olçay, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyi ile OSB semptom düzeyi ve aile gereksinimleri arasındaki ilişkinin regresyon analizi ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206). doi: 10.15390/EB.2020.8980
- Avoidance. XXXV Congress of the EABCT, Thessaloniki, Greece.
- Avşaroğlu, S. & Gilik, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların kaygı durumlarına göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3) , 1022-1035 . doi: 10.17051/ilkonline.2017.330239
- Avşaroğlu, S. & Güleş, E. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının öz-anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1) , 365-376. doi: 10.24106/kefdergi.2960
- Aysever, H. & Sakallı Demirok, M. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarının ve yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (3) , 561-595 . DOI: 10.21565/oelegitimdergisi.467417
- Balki, S. & Canbay, Ö. (2012). Serebral palsili çocukların anne-babalarında depresyon seviyesini belirleyen değişkenler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(4), 242-249.
- Cognit Ther Res, 26: 519-530
- Dağ İ (1991). Belirti tarama listesi (SCL-90-R) nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, (1) 5-12.
- Demir, G., Özcan, A. & Kızıllırmak, A. (2010). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(4), 53-58.
- Durat, G., Atmaca, G. D. , Ünsal, A. ve Kama, N. (2017). Özel gereksinimi olan çocukların ailelerinde umutsuzluk ve depresyon. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 39 (3) , 49-57. doi: 10.20515/otd.300262
- Eroğlu, Y., Akbaba, S., Adıgüzel, O. & Peker, A. (2014). Learned resourcefulness and coping with stress in mothers of children with disabilities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 243-262.
- Ghosh, S. & Parish, S. (2013). Prevalance and economic well-being of families raising multiple children with disabilities. *Children and Youth Services Review*, 35, 1431-1439.
- İşcan, G. Ç. ve Malkoç, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 120-127.

- Kagan J. (2019). Temperament. In: R. E. Tremblay, M. Boivin, Peters R DeV (Eds.), Rothbart MK, topic ed. Encyclopedia on Early Childhood Development [Online]. <https://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperament> adresinden erişilmiştir.
- Kang, N. R., & Kwack, Y. S. (2018). Temperament and character profiles for children with ADHD with and without tic disorders. *Psychiatry Research*, 270, 281–285. doi: 10.1016/j.psychres.2018.09.049
- Karalunas, S. L., Gustafsson, H. C., Fair, D., Musser, E. D. ve Nigg, J. T. (2019). Do we need an irritable subtype of ADHD? Replication and extension of a promising temperament profile approach to ADHD subtyping. *Psychological Assessment*, 31(2), 236–247. doi: 10.1037/pas0000664
- Kesäläinen, J., Suhonen, E., Alijoki, A. ve Sajaniemi, N. (2022). Children's play behaviour, cognitive skills and vocabulary in integrated early childhood special education groups. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 284–300. doi: 10.1080/13603116.2019.1651410
- Lukowski, A. F. ve Milojevich, H. M. (2017). Sleep problems and temperament in young children with down syndrome and typically developing controls. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(3), 221–232. doi: 10.1111/jir.12321
- Palancı, M. (2017). Engelli çocuğa sahip anne babaların aile yılmazlığı, öznel iyi oluş ve evlilik uyumlarının psiko-sosyal yeterlikler ile yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193). doi: 10.15390/EB.2017.4384
- Rothbart Mary, K. (2011). *Becoming who we are*. New York: The Guilford Press
- Schmidt, N.B. (1995) The schema questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of maladaptive schemas. *Cognit Ther Res*, 19,295-321.
- Subaş, A. ve Çetin, M. (2017). Enneagram kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 160-181.
- Suhonen, E., Sajaniemi, N. K., Alijoki, A. & Nislin, M. A. (2018). Children's biological givens, stress responses, language and cognitive abilities and family background after entering kindergarten in toddlerhood. *Early Child Development and Care*, 188(3), 345–358. doi: 10.1080/03004430.2016.1218157
- Yüksel, H. & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (3) , 535-559. doi: 10.21565/oelegitimdergisi.493089

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Kültürel Okuryazarlık

Mehmet Mustafa Kızık
İnönü Üniversitesi

Recep Dünder
İnönü Üniversitesi

Ahmet Kütküt
İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Çok değil kırk yıl önce insanlar ulaşım ve teknolojinin bu kadar hızlı bir şekilde değişmediği bir dönemde kendi kültürlerini kendi içlerinde yaşar ve kültürlerini başka yerlere taşımazdı. Ama zamanla ulaşım ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle beraber insanlar daha fazla hareket alanı bularak farklı kültürler de yaşayan insanlarla tanışmaya başlamış ve kültürlerini başka yerlere taşımıştır. Hatta sosyal medya da yaşanan değişimlerle beraber insanların gündelik hayatları, eğlenceleri ve yeme içme alışkanlıkları evlerimize doluşmaya başlamıştır (Güven, 2021). Ayrıca yaşanan bu değişim günümüzde küreselleşme ile birlikte daha fazla hız kazanmış; toplumu oluşturan bireyler kendi kültürlerini yansıtırken diğer dünya kültürleri ile de kolay bir şekilde tanışmaya başlamıştır. (Şan ve Çavdar, 2021). Yine küreselleşme olgusu ile beraber sınırlar geçirgen bir yapıya sahip olmuş, kültürler daha fazla birbiriyle ilişki içinde olmaya başlamıştır. Bu nedenle küreselleşme ile beraber kültürlerin birbiri ile hızlı bir şekilde etkileşime geçmesi kültür okuryazar bireylerin yetişmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır

Tüm bunlar düşünüldüğünde kültürel okuryazarlık bireylerin çevresindeki ve dünyadaki kültürleri tanıması ve onlara yönelik davranış kalıpları geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Yine bu kavramı ortaya atan ve popüler eden Hirsch'e (1989) göre kültürel okuryazarlık bizim ve diğer kişilerin kültürlerini, toplumsal yapısını ve kültürel mirasını tanımak olarak ifade etmiştir. Ayrıca kültürel okuryazarlık bireyler de empati yeteneğinin de gelişmesine ve kişinin içinde bulunduğu kültürü veya diğer kültürleri daha iyi tanımasına olanak sağlar. Ayrıca kültürel okuryazarlık diğer kültürlerin tarihi, edebiyatı ve sanatını içeren bilgileri tanımayı da amaç edindiğinden dolayı bu bilgilerin ders olarak yer aldığı sosyal bilgiler dersine ve öğretmenlerine önemli bir iş düşmektedir. bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel okuryazarlığa karşı algılarını öğrenmek ve görev de olan öğretmenlerin kültürel okuryazarlığı öğrencilere aktarımında önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu kapsam da sosyal bilgiler öğretmenlerine kültürel okuryazarlık algılarının ne olduğunu tespit etmek amacıyla 4 soru sorulmuştur; bu sorular şöyledir,

- Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazarlık nedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazar olan bir bireyin özellikleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmeni olarak siz kendinizi kültürel okuryazar bir birey olarak görüyor musunuz neden?
- Sizce kültürel okuryazar olmanın öğretmenliğe faydaları nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi olan fenomenoloji (Olgu bilim) desenine göre tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ve kavramlara odaklanmaktadır. Olgular karşımıza çeşitli şekilde karşımıza çıkabilmektedir. Örnek olarak davranışlar, deneyimler, algılar ve kavramlar bu duruma örnek verilebilir. Ayrıca farkında olduğumuz ama tam olarak kavrayamadığımız kavramların araştırılması için de bu desen araştırmalar da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma da kültürel okuryazarlık kavramına ilişkin algı ve görüşler alınacağı için fenomenoloji (olgu bilim) desenin de çalışmanın tasarlanmasına uygun olduğu görülmüştür.

Araştırma da elde edilen veriler ise hem betimsel hem de içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz kısmın da çalışmaya katılan öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar frekanslarına göre belirtilmiştir. Her ne kadar verilerin sayısallaştırılması nicel araştırmalarda olsa da nitel araştırmalar da da kullanılabilir. Bu yolla verilerin adil bir şekilde değerlendirilmesi yapılabilir (Patton, 2002). Ayrıca içerik analizi kısmın da ise öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar ortak özellikler gözetilerek kodlara ayrılmış ve kodlar arasındaki benzerliklere göre temalar oluşturulmuştur. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar doğrudan alıntılama ile çalışma da yer almıştır. Bu yolla elde edilen bulgular desteklenmiştir. Ayrıca veriler araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri ile yüz yüze gelinerek toplanmış ortalama görüşmeler 20-30 dakika sürmüştür. Veriler ses kayıt cihazına gerek duyulmadan görüşme formu aracılığıyla toplanarak analize tabi tutulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Ö-9, Ö-8 gibi kodlamalar kullanılarak belirtilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dört soruluk görüşme formunun ilk sorusundan elde edilen verilerden hareketle sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazarlığı daha çok yerel ve kültürlerarası farkındalık teması altında kendi kültürümüzü ve dünya kültürlerimizi tanımak olarak belirtmişlerdir. Çalışma da ikinci sorudan elde edilen verilerden hareketle kültürel okuryazar bireyin özellikleri olarak sosyal bilgiler öğretmenleri en çok kendi kültürünü tanıyabilen ve entelektüel bireylerin kültürel okuryazar bir birey olabileceğini belirtmiştir. Araştırma da üçüncü sorudan elde edilen verilerden hareketle ise sosyal bilgiler öğretmenleri kendilerini kültürel okuryazar olarak görmelerini yerel kültür farkındalığı teması altında kültürümüzün özelliklerini ve bulunulan yerin kültürel kodlarını biliyorum şeklinde cevaplar vererek dayanak göstermişlerdir. Araştırmanın dördüncü sorusundan elde edilen verilerden hareketle sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazarlığın öğrencilerin çeşitli yönler de gelişmesini sağlayacağını ve derslerin de verimli bir şekilde işlenilmesini de destekleyeceğini kültürel okuryazarlığın öğretmenliğe faydaları olarak belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: kültürel okuryazarlık, sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenci

Kaynakça

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Delgado Gaitan, C. (2004). *Involving Latino families in schools: Raising student achievement through home-school partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ferdman, B. M. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, 60 (2), 181-204.
- Flinders, D. J. (1996). Teaching for cultural literacy: A curriculum study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(4), 351-366.
- Güven, E, Karatekin, K. (2021). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar-2* Ankara: Pegem Akademi.
- Hirsh, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every Americans need to know*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Johnson, P. C. (2014). Cultural literacy, cosmopolitanism and tourism research. *Annals of Tourism Research*, 44, 255-269.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kafadar, T & Çavdar, Ş. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (59), 214-217.doi: 10.21764/mauefd.931005.
- Karaca, G. (2007). Küreselleşme ve Büyük Ortadoğu Projesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Köksal H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmalar ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. Kenan Çayır (Ed.). *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış. Türkiye’den ve dünyadan örnekler*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Merryfield, M. M. (1989). Cultural literacy and African education. *Annual Conference of the African Studies Association*, Atlanta.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Naqeeb, H. (2012). Promoting culture literacy in the EFL classroom. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Reviews*, 1(4), 41-46.
- Ochoa,G, & Mcdonald S. (2021). *Cultural literacy illanand empathy in education*, Palgrave Macmillan.

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin Kosova Kültürüne Uyarlanması – Geçerlik Güvenirlik Analizi

Serdan Kervan
Prizren Ukshin Hoti University

Shemsi Morina
Prizren Ukshin Hoti University

Problem Durumu

Kültürel farklılıklar değişik kültürel öğelerin çeşitliliğine dayanıp çokkültürlülüğün sadece bir yönü olarak ele alınabilir. Bu durumda yaşadığımız ülkede kültürel farklılıklar her yönüyle ele alınabilir ve çokkültürlülük kavramını doğrudan yansıtabilmektedir (Başbay ve Kağnıcı 2011).

Çokkültürlülükteki amaç bütün kültürleri, ırkları, dinleri bir arada barındırarak aralarında çıkacak çatışmayı ve karmaşayı engellemektir. Böylece birlikte yaşamak ve bir arada barış içinde yaşayan, eşit haklara sahip bireylerin toplumda huzurunu sağlamak önem arz etmektedir (Yakışır, 2009).

Çokkültürlülüğe ilişkin olumlu görüşlerin yanı sıra bunu toplumsal yapının bozulması devletlerin parçalanması amacıyla sömürgeci ülkeler tarafından yaratılmış bir kavram olarak ta bilinmektedir.

Çokkültürlü yeterlikler, sınıf ortamında öğretmenlerin zengin bir sınıf ortamı düzenleme ve öğrencilerin öğrenmelerini sağlamada öğreticiye yardımcı olacak bilgi, beceri ve yeterlikleri oluşturmaktadır (Başbay ve Kağnıcı 2011). Bu sebeple çokkültürlü bir ortamda öğretmen yeterlikleri öğretmenler için oldukça önemli bir durumdur. Çokkültürlülük bir ülkenin zenginliği olarak görünmesinin yanısıra toplumun bölünmesi olarak ta bilinmektedir. Ancak yapılacak olan çalışma kapsamında çokkültürlülüğe duyarlılık gösterilmesi, farkındalık, kültürel farklılıklara özen göstermek ve toplumun parçalarını bir bütün olarak algılamayı amaçlamaktadır. Bu durumda Kosova’da farklı kültürlerin bir arada yaşadığı göz önünde bulundurulursa, gerek toplumda gerek eğitim ortamlarında farklı kültürlerin bir arada eğitim gördüğü ve eğitim uygulayıcılarının bu kültürel farklılıklarla çalışmaları kaçınılmazdır. Tüm bu özellikler çerçevesinde eğitim uygulayıcıların (öğretmenlerin) çokkültürlü yeterlik algıları belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla daha önce Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilmiş “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” Kosova kültürüne adaptasyonu yapılması amaçlanmıştır.

Ölçeklerin farklı kültürlerde geçerliliğinin sağlanması ölçeğin kullanılması açısından önemlidir. Araştırmada Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Kosova kültüründe de benzer geçerli ve güvenilir sonuçlar üretmekte midir? Sorusunun cevabı aranmıştır. Ölçeğin Kosova Kültürüne adapte edilmesi farklı kültürel yapıya sahip ülkelerde de Türkçe versiyonu olan ölçeğin kullanımına katkı sağlayacaktır. Kosova’da Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçek adaptasyonu yapılmamıştır. Kosovada farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir ülke konumundadır (Koro, 2008; Yıldırım 2016). Kosova Arnavut, Sırp, Boşnak ve Türklerin yanı sıra Askali, Gorani gibi etnik kimliğe sahip vatandaşlarda yer almaktadır. Resmi dil olarak nüfusun ağırlıklı olduğu bölgeler de olmak üzere Arnavutça, Sırpça, Boşnakça ve Türkçe yaygın konuşulan dillerdendir. Nüfusun yoğunluğuna bağlı olarak okullarda Arnavutça, Türkçe ve Boşnakça eğitim dili olarak öğretim yapılmaktadır (Kervan, 2022).

Yöntem

Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği, Kosova’da Türkçe ve Arnavutça dillerinde uygulanmıştır. Kosova’nın çok dilli bir ülke olması ile öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışma için öncelikle ölçek Arnavutça diline tercüme edilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra en az iki farklı dilde (Türkçe-Arnavutça) eğitim veren okullarda görev yapan toplamda 250 öğretmene uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği 2011 yılında Başbay ve Kağnıcı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, farklı alanlarda öğretmenlerin çokkültürlü algılarının ölçülmesinde kullanılmıştır (Postareff, Lindblom-Ylänne & Toom (2021).; Stes, Coertjens ve Van Petegem, 2010). Ölçek 1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum 5’li likert yapısıdır. Farklı ülkelerde yapılan uyarlama çalışmasında farklı faktör yapıları belirlenmiştir (Kervan 2022).

Veri Analizi: Uygulamadan elde edilen verilere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA yapı geçerliliğinin belirlenmesi için kullanılan analiz olduğu söylenebilir. Bu analiz daha önceden faktörleri belirlenmiş

bir ölçeğin örtük değişkenlerinin gözlenen değişkenlerle açıklanıp açıklanamayacağını belirlenmesinde kullanılabilmektedir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2014). Ölçeğin Güvenirlilik analizi için Cronbach Alpha, Omega Güvenirliliği ve Birleşik Güvenirlilik hesaplanmıştır. Birleşik Güvenirlilik (BG) faktörlerin iç tutarlılığını ölçmede kullanılmakta ve 0.70 ve üstü iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Güvenirlilik analizinde ölçek likert türünde olduğundan Cronbach's Alpha Katsayısı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın amacı, Çokkültürlü Yeterlik Algıları ölçeğinin Kosova kültürüne uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Ölçek ilk olarak Arnavutça diline tercüme edilmiş ve dilsel eşdeğerliği sağlanmıştır ve bu dillerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçek farklı bir kültür ve farklı bir dilde uygulandığında, dilsel eşdeğerlik sağlanmadığı takdirde, DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinde ve model uyumunda sorunlara yol açabileceği açıktır. Stes, De Mayer ve van Petegem (2010), ölçek adaptasyonu ile ilgili adaptasyon çalışmalarında dil ve kültürel farklılıkların ortaya çıkardığı sorunlara dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle, dilsel sorunlardan kaynaklanan problemleri en aza indirmek amacıyla dilsel eşdeğerlik yapılması uygun görülmüştür (Kervan 2017).

Bu çalışmada, Türkçe'den Arnavutçaya uyarlanması amaçlanan ölçeğin uzman tercümenler tarafından tercüme edildiği ve daha sonra Türkçe ve Arnavutça versiyonları bu dillerde eğitim veren 10'ar öğretmene uygulandığı belirtilmiştir. Bu uygulama sonucunda uzmanların dilsel açıdan ölçek ifadelerin anlamlarının iki dilde de aynı olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın geçerlik güvenirlik analizleri yapılmaya devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, öğretmen algıları

Kaynakça

- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Yakışır, Y. (2009). *Medya ve demokrasi ilişkisi: Medyanın demokratik rolünü yeniden düşünmek* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2021). A survey research on Finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 1-28.
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R Scale to Turkish samples: Validity and reliability Analyses. *International Education Studies*, 10(1), 67-81.
- Tezci, E. & Kervan, S. (2019). Eğitim felsefesi nedir veya eğitim felsefesinin rolü nedir? (Editör: Tezci, E.). *Eğitim felsefesi: Temeller ve ekoller* (ss.19-36). Ankara: Nobel Yay.
- Teo, T., & Chai, C. S. (2012). A cross-cultural validation of the epistemic belief inventory (EBI). *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(3), 618-624.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*: Pegem Akademi.

Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Değerlendirmeleri

Serdar Sarıyar
Anadolu Üniversitesi

Arife Figen Ersoy
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal bilgiler eğitimi, bireye yakın ve uzak toplumsal çevresini geçmiş-bugünü-geleceği ile tanıma olanağı sağlarken, sosyal kişiliğinin oluşmasına ve gelişmesine de önemli katkılar sağlayarak çocuğa hayat boyu ihtiyaç duyacağı bilgi, tutum, değer ve becerileri kazandırır (Öztürk, Keskin ve Keskin, 2004). Bir toplumda yaşayan insanların yaşayışı, ilişkileri, o toplumun kültürü, dünya toplumları içindeki yeri ile ilgili temel ve genel bilgilerin önemli bölümünü sosyal bilgiler dersi içeriği oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler çocuğun toplumsal sorunlarla karşı karşıya bırakıldığı, toplumsal yaşamla kaynaşmasının sağlandığı ve çocuğun toplumsal kişiliğinin geliştirildiği bir derstir (Sözer, 2008). Çocuklar toplumsal yaşamı yansıtan sosyal bilgiler dersini toplumsal ve kültürel kaynaklarla daha anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenebilirler (Çengelci, 2013). Sosyal bilgiler programlarında toplum, çalışmaların odak noktasını oluşturur. Programlarda konular öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak toplumsal yaşamdan seçilir (Michaelis ve Garcia, 1996). Bunlara ek olarak, sosyal bilgiler programında öğrenme öğretme sürecinin öğrencilerin içinde bulunduğu çevreye göre düzenlenebileceği ve bu kapsamda öğrenci gereksinimlerine uygun olarak şekillendirebileceğini belirtilmektedir. Programda yapılandırmacı eğitimi temel alan sosyal bilgiler eğitiminde farklılıkların ve öğrencilerin ön bilgilerinin temel alınması öngörülmektedir (MEB, 2018). Bu nedenlerle sosyal bilgiler eğitiminin öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin fiziksel ve sosyal koşullarından etkilendiği görülmektedir. Yaşanılan çevre eğitim üzerinde etkili olan önemli bir faktördür. Yaşanılan mekan açısından sınıflandırmalar genel olarak kırsal ve kentsel olarak yapılmaktadır. Bu farklı iki çevreyi ele aldığımızda eğitimde fırsat eşitliği bakımından farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Şengür ve Şengür, 2020). Kırsal alanda eğitim odağında yapılan araştırmaların çoğu, dağıtım adaletine yoğunlaşmış veya zorlukları kötü dağıtım çerçevesinde kavramsallaştırmıştır. Bazı durumlarda, merkezi eğitim doğrultusunda verilen eğitim öğrencinin kırsal alandaki günlük yaşantısında ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılamadığı için öğrenci açısından anlamlı olamamaktadır (Çiftçi ve Cin, 2018).

Türkiye’de kırsal alandaki eğitime yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında (Babacan, 2006; Büyüköztürk, 1992; Dal, 2004; Değmez, 2014; Demir, 1998; Deniz, 2000; Garan, 2005) kırsal alanda taşınmalı eğitim, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, kırsal ve kentsel bölgeler arasında çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalar vb. şeklindedir. Kırsal alanda eğitiminin geliştirilmesi için, ilköğretim okullarında eğitim süreçleri sınıf ve okul yönetimi, sınıf eğitimi, alan eğitimi, okul çevre ilişkisi vb. çok yönlü, araştırmalarla incelenmeli, sorunlar belirlenmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Kırsal alanda, sosyal bilgiler eğitimi sürecini ve zorluklarını tüm yönleriyle inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Yenilenen 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kırsal alandaki ilk/orta-okullarda nasıl gerçekleştiği araştırılması ihtiyacı yapılan alan incelemesi sonucunda fark edilmiştir. Öğretim programları eğitim sisteminin bir parçasını oluşturmaktadır. Bir öğretim programını başarıya ulaştıracaklar öğretmenlerdir (Mitchener ve Anderson, 1989). Bu araştırmanın amacı kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimini kırsal alanda görev yapan sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri ışığında irdelemektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırmaya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı fenomenolojik, gömülü teori, eleştirel, öyküsel analiz veya etnografik bir araştırma yapmayabilir. Fakat nitel bir araştırma gerçekleştirebilir. Gerçekleştirilen tüm nitel araştırmalar özünde yorumlayıcı olduğu için bu çalışmalara temel nitel araştırma olarak tanımlanmaktadır. Temel nitel araştırmada amaç bireylerin yaşantıları ve deneyimlerini nasıl kavrandığının anlaşılmasıdır (Merriam, 2013). Araştırma kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminin nasıl gerçekleştiği öğretmen görüşleri ile ayrıntılı irdeleneceği için nitel araştırma tercih edilmiştir. Araştırma bir ilin, tüm ilçelerindeki köy ve kasabalarındaki ilk/ortaokullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 4.sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler dersi öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırmaya 12 sınıf öğretmeni, 21 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları sağlamış olduğu esnekliği sayesinde, yazmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırmaktadır. Bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu 14 sorudan oluşmaktadır. Sorular araştırmacı tarafından alan yazın dikkate alınarak geliştirilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde ana amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara, ilişkilere ve temalara ulaşmaktır (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Görüşme sonucunda elde edilen veri setleri birçok kez incelenip kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar alan yazın dikkate alınarak temalara ulaşılmıştır. Tematik kodlama yapılırken iç tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin ilk analiz sonuçlarına göre,

- Kırsalda genellikle yer alan geniş aile yapısına sahip olan öğrenciler, sosyal bilgiler dersi için aile büyüklerinden (dede/nine) yararlanabildiği,
- Kırsalda ailelerin sosyal bilgiler dersi konularına ilişkin bilgisi olmadığı için öğrencinin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin tüm sorumluluğu öğretmene bıraktığı bu nedenle öğretmenin görev ve sorumluluğunun daha da arttığı,
- Kırsaldaki okullarda sınıf mevcudunun az olması öğrenci/öğretmen etkileşimini arttırırken, öğrencilerin grup çalışmalarını ise kısıtladığını,
- Kırsaldaki doğal çevrenin sosyal bilgiler dersinde yer alan çevre konularının işlenmesine katkı sağladığı,
- Kırsaldaki öğrencilerin muhtarlık faaliyetlerini yakından gözlemleyebilmesinin sosyal bilgiler dersinde yerel yönetim birimlerini daha iyi anlamalarını sağladığı,
- Kırsalda sosyal bilgiler dersinin daha çok teorik şekilde işlendiği,
- Kırsalda ders kazanımlarını gerçekleştirmede sosyal bilgiler ders saatinin yeterli olmadığı,
- Sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin daha çok kentsel bir çocuğun yaşantısını anlattığı için kırsaldaki öğrencilerin ilgisini çekmediği,
- Kırsala özgü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturulması gerekliliğine,
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kırsalda yer alan okullarda birçok etkinliğin düzenlenmesi, okullardaki materyal ve malzeme ihtiyacının giderilmesi, şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

913

Anahtar Kelimeler: Kırsal alan, sosyal bilgiler, eğitim, kültür, köy

Kaynakça

- Babacan, R. (2006). *Mesudiye ve Ayrancı köylerinde eğitim-çevre ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Uşak.
- Büyüköztürk, Ş. (1992). *Türkiye’de nüfus ve eğitimde fırsat eşitsizliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(43), 219-236.
- Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2018). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 686-701.
- Dal, A. (2004). *Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görevli müdür yetkili öğretmenlerin stres kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Değmez, M.(2014). *Köy ilk ve ortaokulların sorunlarına kampüs eğitim modeliyle çözüm*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Demir, K. (1998). *Öğrenime hazıroluğunun ilkokulda türkçe ve matematik derslerindeki başarı ile ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

- Garan, Ö. (2005). *Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- MEB. (2018). *2018 Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 25.04.2022’de erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Çev. Ed. Sellahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Michaelis, J.S. & Garcia, J. (1996). *Social studies for children a guide to basic instruction*. (11 thed). Boston: Allyn and Bacon.
- Mitchener, C. P., & Anderson, R.D.(1989). Teachers’ perspective: developing and implementing an STS curriculum, *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (4), 351-369, 1989.
- Öztürk, C., Keskin, S., & Keskin, Y. (2004). *İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanım durumu*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(19), 107-120.
- Sözer, E. (2008). Sosyal Bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şengür M. & Şengür S. (2020). Effects of income and rural area on education. *Equinox, Journal of Economics, Business & Political Studies*, 7 (1), 10-24
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Türkiye’de Okul Liderliğinde Kültürel Değerlerin Etkisi: Bir Sistematik İnceleme Araştırması

Kübra Yenel
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Ali Duran
MEB

Necati Cemaloğlu
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Okul liderliği evrensel bir kavram olsa da her kültürün kendine özgü unsurları o ülkenin kendine özgü okul lideri özelliklerini belirlemektedir. Okul liderliği bağlamsal özellik taşımakta ve yerleşim yerlerine göre farklılık göstermektedir (Noman vd., 2018). Mitchell ve Tucker’e (1992) göre, okul lideri davranışları her bağlamda ve kültürde aynı değildir, başarılı bir okul müdürü kendi okulundaki şartları belirleyerek buna göre liderlik davranışları sergileyen kişidir. Başarılı okul liderleri, başarıya ulaşma yolunda kültüre duyarlı liderlik becerileri sergileyerek toplumun ihtiyaçlarına adapte olan okul yöneticileridir (Gurr, vd. 2019). Kültür, liderlik uygulamalarını etkileyebilir. Başarılı okul liderleri, yalnızca okul başarısıyla ilişkili olduğunu bildiğimiz uygulamaları geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda liderlik ettikleri bağlam ve kültüre karşı duyarlı davranırlar (Gurr, 2014). Kültürel farkındalık okul toplumunun özelliklerini göz önünde bulundurarak okul liderinin belirli değer ve inançlara göre hareket etmesidir (Ten Bruggencate vd., 2012). Ülkelerin farklı kültürel unsurlarını ve beklentilerini göz önünde bulundurduğumuzda, oluşturulabilecek herhangi bir başarılı okul liderliği listesi her ülkeye veya her bağlama uymayabilir (Murakami-Ramallo vd., 2010). Hofstede (1989) kültürel farklılıkların önemine vurgu yaparak Batı ülkelerinde etkili olan liderlik modellerinin Doğu kültürü gibi farklı bir kültürde aynı başarıyı elde etmesinin zor olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer araştırmalar da Batıda yer alan bir liderlik modelinin Doğu kültüründe sergilenen liderlik tutum ve davranışlarını tam olarak açıklayamayacağını ortaya koymaktadır (Gurr, 2014; Hallinger & Heck, 1996). Bu çalışma, Türkiye’de okul liderliğinin kültürel değerlerden nasıl etkilendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkiye’de 2000 yılından sonra yayınlanan okul liderliği ile ilgili erişilen çalışmaların sistematik bir incelemesini yapmayı hedeflemektedir.

Türkiye’de kültürel değerlerin okul liderliğine etkisine ilişkin literatürün sistematik bir incelemesi yapılacak olan bu araştırmada, inceleme, Hallinger’in (2014) Gözden Geçirme Çerçevesi (Review Framework) kapsamında yer alan beş ana alanın ele alınmasıyla planlanmıştır:

- İlgilenilen ana temaların belirlenmesi, yönlendirici sorular ve hedefler,
- İncelemeye alınacak kavramsal perspektifin seçimi, değerlendirmesi ve çalışmalarının yorumlanması içeren çerçevenin belirlenmesi,
- İncelemede kullanılan raporlama kaynakları ve veri türlerinin rapor edilmesi,
- İncelemede kullanılan veri değerlendirme ve veri analizinin raporlanması,
- İncelemenin ana sonuçlarının tartışılması.

Bu çalışma, Türkiye’de okul liderliğinin kültürel değerlerden nasıl etkilendiğini araştırmaktadır. Bu amaçla belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

- Türkiye’de okul liderliğinin belirgin özellikleri nelerdir?
- Türkiye’de hangi kültürel değerler okul liderliğini etkilemektedir?

Yöntem

Kullanılan Kaynaklar ve Veri Türleri: Çalışmaların tanımlanması: 2000-2022 tarihli 1-12. sınıf düzeyde eğitim veren okullarda, Türk tipi okul liderliğini inceleyen çalışmaların araştırılması, yedi veritabanı (Academic Search Complete, British Education Index, ERIC, APA PsycArticles, Australian Education Index, Education Database, and Teacher Reference Center) kullanılarak yapılacaktır.

Ayrıca 8 temel okul liderliği dergisi tek tek manuel olarak taranacaktır. Bu dergiler şöyledir: Educational Administration Quarterly, Educational Management Administration and Leadership, International Journal of Educational Management, International Journal of Leadership in Education, Journal of Educational Administration, Leadership and Policy in Schools, School Effectiveness and School Improvement, and School Leadership and Management.

Bunun dışında bazı karşılaştırmalı eğitim dergileri de aynı kavramlar için taratılacaktır. Bu dergiler şunlardır: Comperative Education and Comperative Education Review.

Tr’de eğitim yönetimi alanında yayın yapan dergiler hem İngilizce hem Türkçe taranacaktır. Bunlar: Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Milli Eğitim Dergisi, Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitütülerinin dergileri.

Türkiye’de eğitim liderliğini kültürel değerler kapsamında ele alan yüksek lisans ve doktora tezleri Yök Tez Merkezi üzerinden taranacaktır. Yurtdışında bu konuda yapılmış tezler ProQuest üzerinden taranacaktır.

Çalışmaların Ayrıştırılması: Erişilen çalışmalar bazı dahil etme ve hariç tutma (inclusion – exclusion) kriterleri belirlenerek ayrıştırılacaktır. Şunları içeren araştırmalar bu çalışmaya dahil edilecektir:

- a. Türkiye’de okul liderliğini incelemiş ise
- b. 1.- 12. sınıf düzeyinde ise
- c. 2000 yılından sonra yapılmış ise (2000 v2 2022 dahil)
- d. Türkçe veya İngilizce yazılmış ise
- e. Ampirik araştırma ise
- f. Tam metin bildiri, onaylanmış rapor, yayınlanmış tez veya makale ise
- g. Tam metnine ulaşılabilir ise

Şunları içeren araştırmalar bu çalışma kapsamı dışında tutulacaktır:

- a. Okulu liderlik dışında bir perspektiften inceleyen bir çalışma ise
- b. Tr okul liderliğini değil de uluslararası olarak okul liderliğini araştırdı ise
- c. 2000 yılından önce yapılmış ise
- d. Okul öncesi düzeyde veya yükseköğretim düzeyinde araştırma yapılmış ise
- e. Dergi başyazısı ise (Journal Editorial)
- f. Köşe yazısı vb. akademik karşılığı olmayan bir yazı ise
- g. Teorik bir çalışma ise
- h. Kitap veya kitap bölümü ise
- a. Sadece özetine erişilebilir ise

Verilerin Analizi: Veriler analiz edilirken öncelikle şu detaylara bakılacaktır:

- Çalışma Kimlik Detayları: Yazar (lar), yayın yılı ve çalışma başlığı.
- Çalışma Türü: Dergi Makalesi, bildiri tam metni, yayınlanmış tez ve onaylanmış rapor.
- Okul Liderlik Seviyeleri: Müdür, müdür yardımcısı, müdür başyardımcısı, lider öğretmen ve başöğretmen.
- Araştırma Tasarımı: Durum çalışması, betimleyici çalışma, etnografik, gömülü teori, fenomenolojik, tarihsel, boylamsal, nitel, nicel, karma yöntem, anlatı ve sistematik inceleme.
- Araştırma yöntemi: Okul seviyeleri/türleri, örneklem, veri toplama ve analizi.
- Bulgular: Kültürel değerler ve /veya okul liderlik türlerine göre anahtar bulgular.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Farklı ülkelerde farklı bağlamlarda başarılı olan okul liderlerinin deneyimlerini ele almak şüphesiz eğitim yönetimi alanındaki politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara başarılı okul liderliğine dair önemli bilgiler sunmaktadır (Bennis, 2009). Bu kapsamda farklı yıllarda farklı örneklem veya çalışma gruplarıyla yapılan ampirik araştırmalardan elde edilen bilimsel birikimin bir araya getirilmesi ile oluşan birikim Türkiye’de okul liderliğinde kültürel unsurların etkisine yönelik önemli veri sağlayacaktır (Murakami-Ramalho vd., 2010).

Anahtar Kelimeler: Okul liderliği, kültürel değerler, Türkiye

Kaynakça

- Bennis, W. G. (2009). On becoming a leader. New York, NY: Basic Books.
- Gurr, D. (2014). Successful school leadership across contexts and cultures. *Leading and Managing*, 20(2), 75. doi:10.3316/informit.036841514593192
- Gurr, D., Drysdale, L., Longmuir, F., & McCrohan, K. (2019). Successful school leadership that is culturally sensitive but not context constrained. In *Educational leadership, culture, and success in high-need schools* (eds. R. Notman, D. Gurr & E. Murakami), 25-44.
- Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical assessment. *Educational Administration Quarterly* 50(4), 539–576.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44. Doi:10.1177/0013161x96032001002
- Hofstede, G. (1989). Cultural, psychological, and political factors. In F. Mautner-Markhof (Ed.), *Processes of international negotiations* (pp. 193-201). Austria: IIASA.
- Mitchell, D. E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. *Educational Leadership*, 49(5), 30-35. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/el_lead/el_199202_mitchell.pdf
- Murakami-Ramalho, E., Garza, E., & Merchant, B. (2010). Successful school leadership in socioeconomically challenging contexts: School principals creating and sustaining successful school improvement. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 38(3).
- Noman, M., Awang-Hashim, R., & Shaik-Abdullah, S. (2018). Contextual leadership practices: The case of a successful school principal in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 474-490. Doi:10.1177/1741143216665840
- Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699–732. Doi:10.1177/0013161x11436272

Üniversite Öğrencilerinin Görüşleriyle Uzaktan Eğitim ile Örgün Eğitimin Karşılaştırması

Fatih Kancınar
Atatürk Üniversitesi

Tarkan Muğlu
Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Her geçen gün gelişen ve değişen dünyada insanların, bilişsel, sosyal, toplumsal yaşam gelişimlerini büyük oranda etkileyen eğitim ve öğretim sistemlerinin değişip gelişmesi de kaçınılmaz olmaktadır. Eğitim sistemleri üzerinde yapılan pilot uygulamalarla ortaya çıkan fırsat durumları değerlendirilerek genele uygulanan eğitim stratejileri güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Bilim ve teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak eğitimde dijitalleşme yerini almıştır (Ateş ve Altun, 2008; Deperlioğlu ve Yıldırım, 2009; Şenkal ve Dinçer, 2012; Varol, 2001). Nitekim günümüzde kullanılan eğitim materyallerine(tablet, akıllı tahta, simülasyon, mikroskop, projeksiyon cihazı, beyaz tahta vs.) sınıf ortamlarına, laboratuvarlara, uygulama alanlarına bakıldığında önceden denenmiş ve yarar sağlamış olan uygulamalar sınıflara, okullara ve eğitime kazandırılmıştır. Bunun yanı sıra eğitimi çalışma hayatıyla birlikte devam ettirmek isteyen, aynı anda iki üniversite okumak isteyen ya da herhangi bir sebeple eğitim ortamında bulunamayacak bireylerin eğitim hakkını kullanmalarının önünü açan uzaktan eğitim uygulamaları yine eğitim sistemlerinin yaşanan zamana göre entegrasyonunun sağlanmasına yönelik girişimlerin sonucunda kullanılabilir hale getirilmiştir. Ayrıca günümüzde hibrit (karma model) model olarak birçok yükseköğretim kurumunda örgün ve uzaktan eğitim aynı öğrenci gruplarına bir arada kullanılmaktadır. Geçmişte birçok süreçten geçen eğitim uygulamaları günümüzde örgün ve uzaktan olmak üzere genel olarak 2 başlık altında ele alınabilirken günümüzde hibrit model de eklenerek 3 başlık haline dönüştüğü söylenebilir. Sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olan eğitim uygulamalarının bu dinamik yapısının temelinde; insana görelilik, duruma görelilik, bireysel farklılıklara yönelik, günün koşullarına görelilik durumları önemli yer tutmaktadır. İnsanların eğitim haklarının her durum ve koşulda kullanılabilmesi adına sürekli olarak yeni bir değişim ve dönüşüme hazır yapısını da korumaya devam edeceği görülmektedir. Toplumların başarılı olmasında toplumu oluşturan bireylerin eğitim seviyeleriyle önemli bir ilişkisi olduğu (Al ve Madran, 2004) gerçeği göz önüne alındığında yapılan çalışmaların ne denli değerli oldukları görülebilir.

918

Son yıllardaki teknolojik gelişmelerin eğitimde kullanımını sıklaştırdığı ve geliştirdiği uzaktan eğitim için yapılan tanımlara bakılacak olunursa; uzaktan eğitim, gerekli tüm fiziki şartların, araç-gereç ve alt yapının, öğrenci ve öğretmenin bir araya getirilmesiyle ortaya çıkar(Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016; Türkoğlu, 2003). Başka bir tanımda öğrenen ve öğretmenin farklı mekânlarda olduğu, ders kaynakları ve etkileşim için teknolojiden faydalanılmasıyla ortaya çıkan eğitimidir (Çukadar ve Çelik, 2003; Odabaş, 2003). Uzaktan eğitim, kaynak ile alıcı arasında bağlantı kurabilen sistemdir (Eygü ve Karaman, 2013). Yapılan tanımlardan hareketle uzaktan eğitim için, daha geniş hedef kitleye ulaşma potansiyeline sahip, mekana bağımlı olmadan, teknoloji temelinde yürütülen eğitimidir denilebilir. Örgün eğitim ise, bireylerin bir araya gelerek sınıf ortamını kullandıkları, aktif bir etkileşim içerisinde bulunma imkânı sağlayan, sınıf içerisinde öğretim personelinin bulunduğu eğitim uygulamalarıdır.

Karma eğitim uygulamalarının kullanıldığı yükseköğretim kurumlarında, bu uygulamayı kullanmanın sınırlılık ve avantajları göz önünde bulundurularak başlatıldığı düşünülmektedir. Ancak hibrit eğitim alan yükseköğretim kurumu öğrencilerinin örgün eğitim ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ayrı zamanlarda ve farklı dönemlerde ayrı ayrı çalışmalarda incelenmiş olmasına rağmen bu iki eğitim uygulamasının yükseköğretim öğrencileri görüşleriyle karşılaştırılması çalışmasına rastlanmamıştır. Bu sebeple örgün eğitim ile uzaktan eğitimin bir arada kullanıldığı yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin bu eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerine dayalı, bu eğitim uygulamalarının karşılaştırmalarının yapılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu amaçla çalışma, tarama modellerinden nitel araştırma (durum çalışması) yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 40 yükseköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Hedeflenen çalışma grubundaki öğrenci sayısı 100 olsa da 30 görüşmeden sonra cevapların tekrar ettiği görüldüğünden 40 öğrenci ile görüşüldükten sonra görüşmeler tamamlanmıştır. Çalışmanın örneklemini evren içerisinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Başta nitel veriler için sorular hazırlanıp, uzman ve katılımcılardan anlaşılabilirlik onayı alındıktan sonra veriler toplanarak analizleri yapılmıştır. Verilerin analizi, katılımcı görüşleri doğrultusunda betimsel analiz ve

içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen verilerin tema ve alt temaları görüşmelerde ortaya çıkan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimleyici analiz; elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılarla sıklıkla kullanıldığı ve sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı bir analiz tekniğidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Betimsel analiz tekniği, üç adım (veri indirgeme, veri sunumu, çıkarım ve doğrulama) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin sunumunda atıf seçiminde çarpıcı (farklı görüş), açıklayıcı (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler kriterleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Formlardan elde edilen veriler önce Office programına aktarılmış, birkaç kez okunmuş ve bunun için kodlama oluşturulmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilerek ve araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya konularak betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulgularında uzaktan eğitimin mekan ve zamandan bağımsız olması (n:10), senkron ve asenkron ders yapma imkanı sunması (n:4) olumlu yönlerinde; internet, elektrik, cihaz gibi teknolojik aletlere bağımlı olması(n:16), verimliliğinin düşük olması(n:6), öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşiminin sınırlılığı(n:5), uygulamalı derslerin yapılamaması(n:5) olumsuz öne çıkan kodlar olmuştur. Örgün eğitimin öğretici ve arkadaş etkileşiminin olması (n:28), verimliliğinin daha fazla olması (n:22), uygulamalı derslerin işlenebilmesi (n:12), ders süresinde esnek davranılabilmesi sebebiyle derslerin daha detaylı işlenebilmesi (n:8), öğrencinin derslerde daha aktif rol alabilmesi (n:6), herhangi bir dış enerjiye bağımlı olmadığından derslerin kesintisiz işlenebilmesi (n:5), öğrencilik hissini daha iyi vermesi (n:4) olumlu yönlerine ilişkin; aileden uzakta olma (n:2) olumsuz yönlerine ilişkin öne çıkan kodlar olmuştur.

Çalışmanın sonucunda örgün eğitimin etkileşim içermesi yönüyle uzaktan eğitimden daha kullanılabilir görüldüğü, daha verimli bir eğitim olduğu, uygulamalı derslerin işlenebilir olması sebebiyle mesleğe yönelik hazırlama noktasında daha iyi imkanlar sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimin, mekâna ve zamana bağlı olmaması, eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan ders imkanlarının olması ve çağın gereklerine uygun olarak teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasına katkı sağlaması yönleriyle örgün eğitimden olumlu noktada farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler başlığı altında gün geçtikte gelişen uzaktan eğitimin diğer paydaşlarıyla da yapılan çalışmaların güncellenmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, örgün eğitim, öğrenci

Kaynakça

- Al, U., & Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Ateş, A. & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3), 125-145.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Deperlioğlu, Ö., Yıldırım, R. (2009). Mesleki eğitimin uzaktan eğitim ile desteklenmesi ve örnek uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 9(1), 61-70.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* (<http://jss.gantep.edu.tr>) 2013 12(2) Technology Special Issue:267-279 ISSN: 1303-0094
- Şenkal, O. & Dinçer, S. (2012). Geleneksel sınıfların uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmesi: bir model çalışması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 13-18.
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilere Göre Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programının Etkililiği. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3).
- Varol, N. (2001). İnternet'in uzaktan eğitimdeki konumu. *Akademik Bilişim*, 1-2.
- Yıldırım. A. & Şimşek H., (2000), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Ebeveyn Arabuluculuğu Bağlamında Dijital Ebeveynlik Kılavuzlarının İncelenmesi

Nisan Cansu Ertan
Pamukkale Üniversitesi

Adile Aşkın Kurt
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital teknolojilerin hayatımızda yer bulması hususunda yaygınlık ve değişimin özellikle son yıllarda hız kazandığı göz önünde bulundurulduğunda günümüzde hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin çocuk yetiştirirken yeniliklere uyum sağlaması ve açık olması gerekliliği kaçınılmazdır. Prenksy (2001) dijital yerliler olan çocukların geleneksel yöntemlerle geleneksel ortamlarda eğitilmelerinin onların eğitim gereksinimlerini karşılamakta yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle eğitim ortamlarının ve yöntemlerinin bir an önce dijital yerlilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre planlanıp düzenlenmesi gerekliliğinin altını çizmiştir.

Ebeveynlerin bu konudaki tutumları ve yaklaşımları süreci şekillendiren en önemli faktörlerden biridir. Yeterince bilinçli olmayan, fazlaca önyargıları olan ve sürece olumsuz yaklaşan ebeveynler doğrudan çocuklarını etkileyebilmektedirler. Ebeveynler iyi bir durum analizi yaparak çocuklarına uygun çevrimiçi davranışların neler olduğu hususunda rehberlik etmelidirler (Wright, 2017). Ebeveynlerin dijital teknoloji kullanımı konusundaki uygun yönlendirmeleri ve destekleyici tutumları çocukların dijital medya araçlarını bilinçli bir şekilde kullanmalarına ve olası risklerin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olmaktadır (Przybylski, Mishkin, Shotbolt ve Linington, 2014).

Dijital çağın gerekliliklerine göre eylemlerine şekil veren, teknolojik gelişmelere açık, dijital araçların kullanımına en az temel düzeyde hakim, dijital teknolojilerin hem risklerinden hem de sunduğu olanaklarından haberdar olan, çocuğunu bu konudaki olası risklerden koruyabilen, sanal ortamda da gerçek yaşamda olduğu gibi kişi haklarına saygı duyan ve gerçek hayatta saygı duyulması gerektiği bilen ve bunu çocuğuna öğreten ebeveynler dijital ebeveynler olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013).

Çocukların dijital teknolojileri kullanıma dair ebeveynlerin benimsemiş oldukları stratejilere ise ebeveyn arabuluculuğu denilmektedir (Dedkova ve Smahel, 2020). Dijital teknolojilerin yol açabileceği olumsuzluklara en açık ve savunmasız grup olan çocukların (Yaman, Dönmez, Akbulut, Kabakçı-Yurdakul, Çoklar ve Güyer, 2019) bu konuda ebeveynleri tarafından desteklenmesi gerekmektedir (Uslu ve Yıldız-Durak, 2022). Ebeveyn arabuluculuğu sayesinde ebeveynler çocuklarına birtakım kurallar ve sınırlar koyarlar (Dulkadir-Yaman, 2019). Bu süreçte ebeveynler çocukları için hangi dijital teknolojilerin ve içeriklerin uygun olduğuna karar verirler, bunları kontrol eder, çocuğun bu teknolojilerle etkileşimini denetlerler ve yorumlarlar (Kaya ve Mutlu-Bayraktar 2021). Böylelikle olası bazı olumsuz durumların önüne geçilebilir. Blum-Ross ve Livingstone (2016) ebeveyn arabuluculuğunun esas amacının dijital medya kullanımının yaratabileceği olası riskleri en aza indirmek olduğunu belirtmiştir. Bunun dışında ebeveyn arabuluculuğu dijital teknolojilerden elde edilecek yararları artırmayı hedefler (Kirwil, 2009).

Soh, Chew, Koay ve Ang (2018) ebeveyn arabuluculuğunun önemine vurgu yaparak çocuklar üzerinde ebeveynlerin etkisinin arkadaşlardan daha çok olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler arabuluculuk yaparken çocuklarıyla günlük iletişim ve etkileşimleri sırasında yeri geldikçe gerekli açıklama ve yorumlarını yaparlar ve bu dinamik bir süreçtir (Symons, Ponnet, Walrave ve Heirman, 2017). Ebeveynler bunun için iletişim stratejilerini kullanırlar (Clark, 2011).

İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz (2018) ebeveynlerin ebeveyn arabuluculuğu ile ilgili bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ülkeler ve birlikler çapında bu konuda ebeveynlere yol göstermek ve yardımcı olmak amacıyla ilgili bakanlıkların birimlerinde veya resmi kuruluşlarca oluşturulan komisyonlarda alan uzmanları tarafından oluşturulan kılavuzlar bulunmaktadır. Bu kılavuzların içerikleri ve kapsamı birbirinden farklılaşmakla birlikte genel olarak dijital teknolojilerin amaçları, hayatımızdaki yeri, önemi, gerekliliği, riskleri, çocuklarla kullanımı, güvenlilik, gizlilik, dijital ebeveyn sorumlulukları gibi konulara değinilmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı ülkeler ve birlikler çapında bu konuda ebeveynlere yol göstermek ve yardımcı olmak amacıyla ilgili bakanlıkların birimlerinde veya resmi kuruluşlarca oluşturulan komisyonlarda alan uzmanları tarafından oluşturulan kılavuzların ebeveynlere sunduğu öneriler/bilgiler bağlamında Hasebrink, Görzig, Haddon, Kalmus ve Livingstone (2011) tarafından belirlenen dört ebeveyn arabuluculuğu türünü nasıl ve ne derece kapsadığının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinden faydalanılmıştır. Çalışmanın örneklemini dijital ebeveynlik konusunda ebeveynlere yol göstermek ve yardımcı olmak amacıyla hazırlanan kılavuzlar oluşturmaktadır.

Bu kılavuzlara ilgili kurumların resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır. İlgili kılavuzlar aşağıdaki sıralanmıştır:

1. Ebeveyn ve Aile Dijital Öğrenme Kılavuzu (Amerika Birleşik Devletleri – Eğitim Departmanı/Eğitim Teknolojileri Birimi)
2. Dijital Çağda Ebeveynlik: Farklı Senaryolar İçin Olumlu Ebeveynlik Stratejileri (Avrupa Birliği)
3. Çocukların Dijital Risklerden Korunmasında Ebeveyn Rehberi (Türkiye Cumhuriyeti – Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı)

Araştırmanın örneklemini seçilirken amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile incelenecek kılavuzlar belirlenmiştir.

Hasebrink ve arkadaşlarının (2011) ebeveyn arabuluculuğunu incelediği dört tür olan (1) Aktif arabuluculuk, (2) Kısıtlayıcı arabuluculuk, (3) İzleme ve (4) Teknik arabuluculuk bu çalışmanın verisini oluşturan kılavuzların içeriklerinin incelenmesinde kategori olarak kullanılmıştır. Kategoriler araştırmaların verisini sınıflandırmak, temsil etmek, anlam yüklemek ve önerme oluşturabilmek amacıyla kullanılırlar (Saldana, 2019).

Bu çalışmada “dijital ebeveynlik kılavuzu” ve “digital parenting guide” arama terimleri kullanılarak internette tarama yapılmış ve resmi kaynaklardan ilgili kılavuzların PDF versiyonlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda bahsedilen kaynaklarda ebeveynlere sunulan önerilerin/bilgilerin Hasebrink ve arkadaşlarının (2011) ebeveyn arabuluculuğu türlerine (aktif arabuluculuk, kısıtlayıcı arabuluculuk, izleme, teknik arabuluculuk) göre incelenmesi ve içeriklerinin bu bağlamda sınıflandırılması için eğitim fakültesi mezunu olan ve İngilizceyi iyi derecede bilen bir araştırmacının daha görüşüne başvurulmuştur. Sonuçta iki araştırmacı birbirinden bağımsız bir şekilde bu kaynakların her birinin her bir başlığı ve birinci derece alt başlığı altındaki içerikleri Hasebrink ve arkadaşlarının (2011) ebeveyn arabuluculuğu türleri bağlamında değerlendirmiştir. Bu amaçla öncelikle Hasebrink ve arkadaşlarının (2011) ebeveyn arabuluculuğu türlerini açıkladığı çalışması her iki araştırmacı tarafından da ayrıntılı ve dikkatli bir şekilde incelenmiştir. İlgili kaynaktaki dört tür ebeveyn arabuluculuğuna dair tüm açıklamalar genel çerçeve olarak benimsenmiştir. Bu çerçeve yapılacak olan analizin kategorilerine de işaret etmektedir. Analiz kategorileri aktif arabuluculuk, kısıtlayıcı arabuluculuk, izleme ve teknik arabuluculuk olmak üzere dört tanedir. Analizin veri seti yukarıda da değinildiği üzere Amerika, Avrupa ve Türkiye’nin dijital ebeveynlik kılavuzlarıdır. Son olarak analizin birimi kılavuzların içindekiler kısmında da belirtilen başlıklar ve birinci derece alt başlıklardır.

Veri seti araştırmacılar tarafından analiz edilirken; bahsetmek, söz etmek, anlatmak, konuşmak, desteklemek, yol göstermek, kontrol etmek, izlemek, kısıtlamak, öğretmek, yardım etmek, açıklamak, kural koymak, sınırlamak, kullanmak, bilmek gibi eylemlerin cümle içerisindeki anlamları ve neye işaret ettikleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, her bir başlık/alt başlık altındaki bilgilerin ilgili kılavuzların hedef kitleleri olan ebeveynleri hangi konu/konularda bilgilendirmeyi ve onlara hangi konu/konularda yol göstermeyi hedeflediği araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında Amerika, Avrupa ve Türkiye’de yayımlanmış olan dijital ebeveynlik kılavuzları incelendiğinde tüm kılavuzların Hasebrink ve arkadaşlarının (2011) belirttiği ebeveyn arabuluculuğu türlerinin her birini içerdiği bulunmuştur.

Dijital ebeveynlik kılavuzları başlıkları ve birinci derece alt başlıkları altında tek tek incelendiğinde her birinin en çok aktif arabuluculuğu kapsadığı görülmektedir. En az değinilen ise Amerika’da kısıtlayıcı arabuluculuk ve teknik arabuluculuk, Avrupa’da teknik arabuluculuk ve Türkiye’de kısıtlayıcı arabuluculuk olarak bulunmuştur.

Ebeveynlerin dijital teknolojilerle ilgili olası riskleri ve faydaları bilmesini; çocuklarıyla dijital içerikler hakkında konuşmasını; karşılıklı görüş paylaşımı yapmasını; çocuğun herhangi olumsuz bir içerikle karşılaşması durumunda neler yapabileceğini aktarmasını ve bu konuda rehberlik etmesini içeren aktif arabuluculuk tüm ülkelerde/birliklerde eşit (%100) çıkmıştır.

Ebeveynlerin dijital teknolojileri kullanarak çocuklarının neler yapabileceğini ve yapamayacağını belirleyerek kurallar koydukları kısıtlayıcı ebeveynlik en yüksek Avrupa’daki (%67) kılavuzda, en düşük ise Türkiye’deki (%13) kılavuzda bulunmuştur.

Ebeveynlerin çocukların bilgisayarlarını, tablet ve telefonlarını düzenli olarak inceleyerek çevrimiçi hareketlerini, etkileşimlerini ve bunların içeriklerini kontrol ettikleri izleme en yüksek Avrupa'daki (%33) kılavuzda, en düşük ise Türkiye'deki (%17) kılavuzda bulunmuştur.

Ebeveynler tarafından birtakım yazılımların ve ayarların çocukların kullandıkları dijital araçlara yüklenmesiyle çocukların zararlı içeriklere ulaşmasının/maruz kalmasının önüne geçilmesi hedeflenen teknik arabuluculuk en yüksek Amerika'daki (%22) kılavuzda, ardından Avrupa (%17) ve Türkiye'deki (%17) kılavuzlarda bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital ebeveynlik, ebeveyn arabuluculuğu, aktif arabuluculuk, kısıtlayıcı arabuluculuk, izleme, teknik arabuluculuk

* Bu çalışma birinci yazarın tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2016). *Families and screen time: Current advice and emerging research*.
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory*, 21(4), 323-343.
- Dedkova, L., & Smahel, D. (2020). Online parental mediation: Associations of family members' characteristics to individual engagement in active mediation and monitoring. *Journal of Family Issues*, 41(8), 1112-1136.
- Dulkadir-Yaman, N. (2019). Çocukların bakış açısıyla internet kullarımlarına ilişkin ebeveyn arabuluculuğunun incelenmesi. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Digital parenting: Perceptions on digital risks. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 131 - 157.
- Kabakçı-Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Kaya, I. & Mutlu-Bayraktar, D. (2021). Digital parenting research in Turkey: A content analysis study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1046-1082.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Przybylski, A., Mishkin, A., Shotbolt, V. & Livingston, S. (2014). A shared responsibility: Building children's online resilience. London: Virgin Media and Parent Zone.
- Soh, P. C. H., Chew, K. W., Koay, K. Y., & Ang, P. H. (2018). Parents vs peers' influence on teenagers' Internet addiction and risky online activities. *Telematics and Informatics*, 35(1), 225-236.
- Symons, K., Ponnet, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). A qualitative study into parental mediation of adolescents' internet use. *Computers in Human Behavior*, 73, 423-432.
- Uslu, N.A. ve Yıldız-Durak, H. (2022). Parental Awareness and Guidance in the Prevention of Cyberbullying: A review in terms of scale adaptation and demographic variables. *Children and Youth Services Review*, 133: 1-9.
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189-195.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Yurdakul, I. K., Çoklar, A. N. ve Güyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Çok Kültürlülüğe Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nefise Özok Bulut
İstanbul Gedik Üniversitesi

Sümeysra Çelik Kahraman
MEB

Aslı Yıldırım
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Dünyaya gelen her çocuk, öğrenme konusunda fırsat eşitliğine ilişkin bir hakka sahiptir. Çocuk merkezli bir erken çocukluk eğitim yaklaşımı olan gelişime uygun uygulamalar (GUU), çocukların yaş, deneyim, ilgi ve becerilerine göre düzenlenmiş, onları bir miktar zorlayan fakat başarabilecekleri hedeflere ulaşmaları yönünde de destekleyen bir eğitim yaklaşımıdır (Bredekamp, 2015). NAEYC-Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (2020) tarafından GUU, çocukların optimal gelişimlerini ve öğrenmeye yönelik güçlü yanlarını, oyun temelli ve katılımcı bir şekilde destekleyen yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım 80'li yıllarda Amerika'da, okul öncesi dönem ve birinci sınıf çocuklarına yönelik uygulanan standart testler ve akademik başarı kaygısının olduğu, rekabetçi öğrenme ortamlarına karşı bir duruş (Wortham, 2006) olarak ortaya çıkmıştır.

GUU kapsamında eğitimcilerin, çocuklarla yaptıkları çalışmaların tümünde üç bilgi alanını dikkate alması gerekmektedir. Bu bilgi alanları; çocukların gelişimi ve öğrenimini, sosyokültürel bağlamlarını ve eğitim ortamlarında bu konulara yönelik uygulamaların yapılmasını kapsamaktadır. Bu uygulamaların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde öğretmenin hem farklılıklara yönelik olumlu tutuma sahip olması hem de öz yeterliğinin yüksek olması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutuma sahip olması bireysel farklılıklara saygılı olması, bu farklılıkları olumlu olarak algılaması ve eğitim ortamına yansıtılması anlamına gelmektedir (Kostelnik vd., 2019). Öğretmenlerin yüksek öz yeterliğe sahip olması ise öğrenme sürecinde yeni fikirlere açık olması ve çocukların ilgi ve gereksinimlerinin farkında olması şeklinde ifade edilmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Sonuç olarak eğitim ortamlarında her çocuğun desteklenebilmesi ve farklılıkların öğrenme sürecine dahil edilebilmesi için öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması ve çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutuma sahip olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarına ve bu inançların çeşitli değişkenler ile arasındaki ilişkiye odaklanıldığı tespit edilmiştir (Brown, 2020; Demircan ve Tantekin-Erden, 2015; Hedge vd., 2014; Kim ve Han, 2015; Soyalp, 2019). Pek çok çalışmada öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ancak bunu uygulamalarına yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Brown, 2020; Kim ve Han, 2015; Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2018). Bununla birlikte GUU'ya yönelik Türkiye'de sınırlı sayıda çalışmanın olduğu saptanmıştır (Çobanoğlu, Çapa-Aydın ve Yıldırım, 2019; Demircan ve Tantekin-Erden, 2015; Soyalp, 2019; Şahin-Sak ve Sak, 2017; Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2018). Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları ile çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın, öğretmenlerin GUU'yu eğitim ortamlarına yansıtma durumları ile ilişkin inançlarını etkileyen çeşitli faktörlerin belirlenmesi konusunda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlülüğe yönelik tutumları nasıldır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları nasıldır?
4. Gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları farklı düzeyde olan (düşük, orta, yüksek) okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlülüğe yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları farklı düzeyde olan (düşük, orta, yüksek) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki veya daha çok sayıda değişken arasındaki değişimin var olma durumunu ve/veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2006).

Araştırmanın evrenini okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrendeki tüm üyelere ulaşılarak örnekleme yapılamadığı için araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenen 150 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu örnekleme yöntemi, evren kapsamında yer alan kolay ulaşılabilir ve uygun olan bireylerden örneklemin oluşturulmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği, Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği ve Öz Yeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler çevrimiçi platforma (Google Forms) tanımlanmış ve okul öncesi öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu'nda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, çalışılan kurum türü ve kurumun bulunduğu yere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ), Kim ve Buchanan (2009) tarafından geliştirilip Şahin-Sak ve Sak (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, üç alt boyuttan (Gelişime Uygun Olan, Gelişime Uygun Olmayan ve Aile, Kültür ve Kaynaştırma) ve biri açık uçlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçeğin Cronbach alpha katsayısı 0.85'tir. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği, Ponterotto ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilmiş ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 20 madde ve tek boyuttan oluşan ölçek beşli likert tipi derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha katsayısı 0.86'dır. Öz Yeterlik Ölçeği, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş ve Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından 22 maddeye dönüştürülmüştür. Kesgin (2006) tarafından ise araştırma kapsamında uygun olduğu düşünülen 9 madde seçilerek kullanılmıştır. Beşli likert tipi derecelendirme ile puanlanan ölçeğin Cronbach alpha katsayısı 0.74'tür.

Üç ayrı ölçme aracı ile elde edilen veriler Excel, SPSS ve JASP programları kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde ölçeklerden elde edilen puanlara yönelik RStudio'da üretilen faktör skorlarından faydalanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç düzeyleri, çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarını belirlemek için betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Analiz sırasında öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik orta ve yüksek düzeyde inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları farklı düzeyde olan öğretmenlerin çok kültürlü tutum ölçeği ve öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterme durumunu tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t-testi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilirken, öz yeterliklerinin orta düzeyde ve çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının ise olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik farklı düzeydeki inançlarının, çok kültürlülüğe yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu, buna karşın öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç düzeyleri ile çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları arttıkça çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutumlarının ve öz yeterlik düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, gelişime uygun uygulamalar, çok kültürlülüğe yönelik tutum, öz yeterlik

Kaynakça

Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan ve T. İnan, çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Brown, A.L.T. (2020). *Developmentally appropriate practices: Do principals' beliefs matter?* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Wilkes University.
- Çobanoğlu, R., Çapa-Aydın, Y. & Yıldırım, A. (2019). Sources of teacher beliefs about developmentally appropriate practice: a structural equation model of the role of teacher efficacy beliefs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 195-207. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579547>
- Demircan, Ö. ve Tantekin-Erden, F. (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: A comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, 185(5), 209-225. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.919493>
- Hedge, A.V., Sugita, C., Mitchell, L.C. & Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teacher's beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301-314. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.948390>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kim, H.K. & Han, H.S. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: A comparison of preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 476-496. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087152>
- Kostelnik, M.J., Sodermann, A.K., Whiren, A.P. & Rupiper, M.L. (2019). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education*. Pearson Education.
- National Association for the Education of Young Children (2020). *DAP: Defining developmental appropriate practice*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/definition>.
- Soyalp, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının sınıflarındaki 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerine etkisinin boylamsal olarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Şahin-Sak, İ.T. & Sak, R. (2017). Gelişime uygun uygulamalar inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 346-362. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/29057/310819>
- Şahin-Sak, İ.T., Tantekin-Erden, F. & Pollard-Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102-116. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1194447>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 785-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wortham, S.C. (2006). *Early childhood curriculum developmental bases for learning and teaching*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education*, 37(37), 229-242. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7801/102240>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zihin Haritalama Tekniği ile Gerçekleştirilen Uygulamaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Üstbilişsel Düşünme Becerisine Etkisinin İncelenmesi

Ebru Aydın
İstanbul Kültür Üniversitesi

Özgül Polat
Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim kademelerinin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönemden itibaren bireylerin öğrenme kapasitesinin artırılması ve bu kapasiteden en yüksek seviyede faydalanılması amaçlanmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Milli Eğitiminin genel amaçları incelendiğinde, tüm fertlerin "...ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak..." (s.5102) ibaresinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 1973). Bu ifadeden yola çıkarak, bireylerin kendi ilgi ve kabiliyetlerini geliştirebilmesini sağlamanın ve bunun için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları kazandırmanın eğitimin temel amaçlarından biri olduğu söylenebilmektedir.

Bireylerin kendi bilgi ve kabiliyetlerini geliştirecek deneyimlerde bulunması için öncelikli olarak kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesi, kendi yetkinlik ve yetersizliklerine yönelik farkındalık sahibi olması ve buna bağlı olarak öğrenme süreçlerini düzenleyebilmesi beklenmektedir. Kişinin bu tip bilişsel aktiviteleri bağımsız bir şekilde kontrol edebilmesi için öncelikle kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bunlar üzerine düşünebilmesi gerekmektedir. Bu farkındalık ve düşünme kabiliyeti ise üstbiliş kavramına işaret etmektedir. Üstbilişsel bilgi ve becerilerin çocukların ne kadar hızlı ve nitelikli öğrenebilecekleri üzerinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Carr, 2010). Bu nedenle, birçok araştırmacı tarafından öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için üstbilişsel becerilerden yararlanılmasının bir zorunluluk olduğu ifade edilmiştir (Anderson, 2002; Caviola, Mammerella, Cornoldi ve Lucangeli, 2009; Teong, 2003).

Çocukların birçok üstbilişsel becerisi kendiliğinden ortaya çıkmamakta, üstbilişsel becerilerden yararlanmayı bir alışkanlık haline getirmek için bir eğitim süreci gerekmektedir (Iskandar, 2014). Özellikle küçük çocuklar söz konusu olduğunda üstbilişsel becerileri destekleyen etkinliklerin, yapılandırılmış bir öğrenme ortamının, uygun bir öğrenme sürecinin ve stratejilerin planlanması gerekmektedir (Hollingworth ve McLoughlin, 2001). Okul öncesi dönemdeki çocukların kendi duygu ve düşüncelerini özgün yollarla ifade edebilmelerini destekleyen önemli stratejilerden biri de zihin haritalamadır (Abubakar, Hidayat, Gadafi ve Sahriana, 2021; Polat ve Aydın, 2020). Zihin haritalama tekniği sağ ve sol beyinlerin birlikte çalışmasını içeren, renkleri, görüntüleri ve sembolleri kullanarak bilgiyi yönetmeyi ve ifade etmeyi sağlayan bir bilgi organizasyonudur (Dhindsa, Kasim ve Anderson, 2010; Novak ve Musonda, 2001). Zihin haritalama tekniği, çocukların soyut düşüncelerini belgeleme yaparak somutlaştırmasına olanak sağlamaktadır. Belgeleme sonrası çalışmalarını inceleyen çocuklar daha iyi bir gözlem ve değerlendirme yapabilme fırsatı kazanmaktadırlar. Böylece, çocuklar kendi düşüncelerinin farkına varmakta ve daha derin ve nitelikli düşünmeye başlamaktadırlar (Salmon, 2008). Bu noktada zihin haritalama üstbilişin iki temel rolüne hizmet etmektedir. Bunlardan ilki, üstbilişsel becerilerin çocukların kendi öğrenme süreçlerine rehberlik etmelerinde aktif bir rol oynamasıdır. Diğeri ise üstbilişin kavramlar ve görevler arası aktarım yapmayı içermesidir (Gavelek ve Raphael, 1985). Üstbiliş, çocukların değişen görevler ve içerikler süresince bilişsel aktivitelerini uyarlayabilmelerini, değerlendirebilmelerini, gerekli noktalarda değiştirebilmelerini ve üzerine düşünebilmelerini sağlamaktadır (Degazon ve Lunney, 1995). Zihin haritalama uygulamaları esnasında çocuklar düşüncelerini görsel bir zeminde ifade edebilmekte, düşünceleri gruplandırabilmekte, düşünceler ve kavramlar arası ilişki kurabilmekte ve ortaya koyduğu üründen yola çıkarak kendine yönelik bir değerlendirmede bulunabilmektedir (Buzan ve Buzan, 2020). Çocuklar için artık görünür hale gelen bu bilgiler kendi bilişsel aktiviteleri hakkında düşünebilmelerine yardımcı olarak üstbilişsel süreçleri kolaylaştırabilmektedir (Eshuis, Vrugte ve Jong, 2022; Schwendimann ve Linn, 2016).

Yukarıda bahsedilen teorik ilişkilere rağmen çocukların üstbilişsel becerilerini geliştirmede zihin haritalama tekniğinin etkililiğini değerlendiren ya da inceleyen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Çocukların yaşam boyu bağımsız öğrenmelerinin gerçekleştirilebilmesinde oldukça önemli olan üstbilişsel becerilerin ne şekilde ve hangi tekniklerle desteklenebileceğinin önemli bir problem durumu oluşturduğu düşünülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak mevcut araştırmada zihin haritalama tekniği ile gerçekleştirilen uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının üstbilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca paralel olarak zihin haritalama tekniği ile gerçekleştirilen uygulamaların, literatürde üstbilişsel beceriler ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiş olan öz düzenleme ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi araştırmanın bir diğer amacı olarak belirlenmiştir.

Yöntem

48-66 ay grubundan 58 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada nicel ve nitel verilerin harmanlandığı karma yöntemlerden açıklayıcı desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda bir deney ve iki kontrol grubundan oluşan deneysel desen tasarımı kullanılmıştır. Ön-test, son-testler ve izleme testlerinde veri toplama araçları olarak 48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi (ÜDT), Özdüzenleme Becerileri Ölçeği (ÖBÖ) ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ait veriler ise Etkinlik Gözlem Formları aracılığıyla toplanarak C.Ind.Le Kodlama Şeması: 3-5 Yaş Çocuklarda Üstbiliş ve Öz-düzenlemenin Sözel ve Sözel Olmayan Göstergeleri altında analiz edilmiştir. Veri toplama sürecinde hem deney hem de kontrol gruplarına ön-testler uygulanmış; ardından sekiz hafta süre ile Deney grubuna Düşünme Becerileri Eğitim Programı: Zihin Haritalama Paketi uygulanırken, Kontrol-1 grubuna Düşünme Becerileri Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol-2 grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmayarak MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulamasına devam edilmiştir. Araştırmada uygulanan eğitim programları geliştirilirken ilk olarak kazanım ve göstergeler oluşturulmuş, program ilkeleri ve amaçları doğrultusunda; 48-66 aylık çocukların bilişsel, üstbilişsel, sosyal, duygusal ve motivasyonel gelişimleri ve zihin haritalama becerileri ilgili literatür çerçevesinde incelenmiştir. Literatür araştırmasından yola çıkarak Düşünme Becerileri, Üstbilişsel Düşünme Becerileri, Sosyal-Duygusal-Motivasyonel Beceriler ve Zihin Haritalama Becerileri olmak üzere dört beceri alanına yönelik kazanımlar ve göstergeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan kazanımlar ve göstergeleri üç alan uzmanına sunulmuş ve uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucunda Düşünme Becerileri alanında 11 kazanım ve 48 göstergesine, Üstbilişsel Düşünme Becerileri alanında dokuz kazanım ve 40 göstergesine, Sosyal-Duygusal-Motivasyonel Beceriler alanında sekiz kazanım ve 33 göstergesine ve Zihin Haritalama Becerileri alanında sekiz kazanım ve 25 göstergesine yer verilmiştir. İlgili kazanım ve göstergeler ile belirlenen temalar doğrultusunda Deney ve Kontrol-1 gruplarına her hafta iki adet uygulanmak üzere toplam 16 etkinlik hazırlanmıştır. Bunlara ek olarak Deney grubuna her hafta bir adet uygulanmak üzere haftalık programa uygun zihin haritalama etkinliği hazırlanmıştır. Toplamda hazırlanan 24 etkinlik üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve inceleme sonrası gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ön-testlerin hemen ardından sekiz hafta içerisinde program uygulamaları tamamlanmıştır. Uygulamaların tamamlanmasının hemen ardından son-testler gerçekleştirilmiş ve son-testlerden bir ay sonra izleme testleri gerçekleştirilmiştir.

927

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda Deney ve Kontrol-1 gruplarının puan ortalamalarının tüm ölçekler ve alt boyutlar için son-test lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Kontrol-2 grubunda ise ÜDT puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı, diğer ölçekler ve alt boyutlarının tamamında son-test lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda ÜDT için Deney ile Kontrol-1 ve Kontrol-2 grubu arasında Deney grubu lehine; Kontrol-1 ile Kontrol-2 grupları arasında ise Kontrol-1 grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ÖBÖ puanlarında Deney ile Kontrol-2 arasında Deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. ÇDYİE için ise Çalışan Bellek alt boyutunda Deney ile Kontrol-1 ve Kontrol-2 arasında Deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ÇDYİE toplam puanları incelendiğinde, Deney ile Kontrol-2 arasında Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İzleme testlerine ait veriler incelendiğinde ise Deney grubunun ÜDT ile ÖBÖ alt boyutları ve toplam puanlarının son test ve izleme testi arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı, ÇDYİE Ketleyici Kontrol alt boyutunda ve ÇDYİE toplam puanlarında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Kontrol-1 ve Kontrol-2 gruplarının son-testleri ile izleme testleri arasında tüm ölçekler ve alt boyutları için herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın nitel veri analizleri ise Deney grubunda bulunan çocukların Üstbilişsel Bilgi, Üstbilişsel Düzenleme ve Duygusal/Motivasyonel Düzenleme kategorilerinde sözel ve davranışsal ifadelerde bulunduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, zihin haritalama, 48-66 aylık çocuklar, düşünme becerileri

Kaynakça

- Abubakar, S. R., Hidayat, A., Gadafi, M. ve Sahriana, N. (2021). Using mind mapping learning methods for children's language skills. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 15(1), 141 - 161. <https://doi.org/10.21009/JPUD.151.08>
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. Washington, DC: ERIC Digest.
- Buzan, T. ve Buzan, B. (2020). *Zihin haritaları* (4. Baskı) (Çev. Güntülü Tercanlı). İstanbul: Alfa Yayın Grubu.

- Carr, M. (2010). The importance of metacognition for conceptual change and strategy use in mathematics. H. S. Waters ve W. Schneider (Ed.). *Metacognition, strategy use & instruction* içinde (s. 176-201). New York: The Guilford Press.
- Caviola, S., Mammarella, I. C., Cornoldi, C. ve Lucangeli, D. (2009). A metacognitive visuospatial working memory training for children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 122-136.
- Degazon, C. E. ve Lunney, M. (1995). Clinical journal: a tool to foster critical thinking for advanced levels of competence. *Clinical Nurse Specialist CNS*, 9(5), 270-274.
- Dhindsa, H.S., Kasim, M. ve Anderson, O.R. (2011) Constructivist-visual mind map teaching approach and the quality of students' cognitive structures. *Journal of Science Education and Technology*, 20 (2), 186-200. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9245-4>
- Eshuis, E.H., ter Vrugte, J. ve de Jong, T. (2022). Supporting reflection to improve learning from self-generated concept maps. *Metacognition and Learning*, Published Online <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09299-7>
- Gavelek, J. R. ve Raphael, T. E. (1985). Metacognition, instruction, and questioning. D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Ed.), *Metacognition, cognition, and human performance: Volume:2* içinde. Orlando: Academic Press.
- Hollingworth, R. W. ve McLoughlin, C. (2001). Developing science students' metacognitive problem-solving skills online. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 50-63. <https://doi.org/10.14742/ajet.1772>
- Iskandar, S. M. (2014). Pendekatan Keterampilan metakognitif dalam pembelajaran sains di kelas. *Erudio*, 2(2), 13-20.
- Novak, J. D. ve Musonda, D. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, 28(1), 117-153. <https://doi.org/10.3102/00028312028001117>
- Polat, Ö. ve Aydın, E. (2020). The effect of mind mapping on young children's critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100743. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100743>
- Salmon, A. K. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal*, 35, 457-461. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0227-y>
- Schwendimann, B. A. ve Linn, M. C. (2016). Comparing two forms of concept map critique activities to facilitate knowledge integration processes in evolution education. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(1), 70-94. <https://doi.org/10.1002/tea.21244>
- Teong, S. K. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(1), 46-55. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00005.x>

Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması

Endam Düzyol
İstanbul Kültür Üniversitesi

R. Günseli Yıldırım
Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Psikolojik sağlamlık, bireylerin tehlikeli olaylar karşısında kaçmayarak başarılı bir şekilde baş edebilmesidir. Stres yaratan zorlu durumlara karşı verilen tepkilere ilişkin bireysel farklılığın pozitif kutbudur (Rutter, 1987). Psikolojik sağlamlık, bireyin yaşamında risk oluşturan veya olumsuz koşullar ile karşılaşmasına neden olan değişikliklere uyum sağlayabilme becerisidir. Koruyucu ve risk faktörlerinin etkileşimi ile dinamik bir şekilde bireyin adapte olma süreci gerçekleşmektedir (Akça Koca ve Erden, 2018). Okul öncesi dönemde psikolojik sağlamlık, çocukların yaşamlarında karşılarına çıkan gelişimsel, sosyal-duygusal, çevresel ve ekonomik zorluklarla mücadele edebilme yeteneği şeklinde tanımlanır (Goldstein ve Brooks, 2005). Psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocuklarda “stres ve baskıya karşı etkili davranışlarda bulunma, günlük yaşamdaki zorluklarla başa çıkabilme, hayal kırıklıkları ve travmaların üstesinden gelebilme, gerçekçi hedefler belirleme, problem çözebilme, insanlarla kolay bir şekilde iletişim kurabilme, kendisine ve başkalarına saygı duyabilme” gibi beceriler bulunmaktadır (Barankin ve Khanlou, 2007).

Günümüzde çocuklar giderek artan risk faktörlerine maruz kalmaktadır. Hiçbir çocuk incinmez değildir. Risk faktörlerinin düzeyleri yükseldikçe bu zorluklarla mücadele edebilen çocuk sayısı azalmaktadır. Bu durum karşısında riskleri önleyen koruyucu faktörlere ihtiyaç duyulmaktadır (Masten & Gewirtz, 2006). Çalışmalarda erken yaşlardan itibaren psikolojik sağlamlığın geliştirilebildiği görülmüştür. Başarılı gelişim görevleri, stres yönetimi ve kriz anıyla baş edebilmek için erken çocukluk dönemindeki deneyimler özel bir öneme sahiptir (Rönnau-Böse, & Fröhlich-Gildhoff, 2009). Literatür incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarında psikolojik sağlamlığa ilişkin yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Ülkemizde okul öncesi dönemde psikolojik sağlamlığı ölçen sınırlı sayıda ölçme aracı mevcuttur (Ersay, 2016; Akt. Erdem, 2017; Şahan Aktan, 2018; Özbey 2019; Özkan Yıldız ve Akman, 2021). Bu ölçme araçları okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinin gözlemleri doğrultusunda doldurulmaktadır. Ancak sadece öğretmen gözlemine bağlı olarak çocukların psikolojik sağlamlığının değerlendirilmesinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Daha güvenilir sonuçlar elde etmek için birden fazla kaynaktan veriler toplanan ölçme araçlarının alan yazına kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Ravitch (2013) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek üzere geliştirilen Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formu'nu Türkçeye uyarlamak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmektir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesi MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 730 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen ebeveynleri tarafından gözlenen 335 çocuk ve öğretmenleri tarafından gözlenen 276 çocuk ile yapılmıştır.

Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği 2013 yılında Amerika'da Ravitch tarafından 3-5 yaş arası çocukların psikolojik sağlamlıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. 4'lü likert tipi yapıya sahip ve 27 maddeden oluşmaktadır. “Öz-Düzenleme/Sosyal Yetkinlik”, “Duyguları Anlama/İfade Etme”, “Empati/Sorumluluk” olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı, öz-düzenleme/sosyal yetkinlik faktörü için .95, duyguları anlama/ ifade etme faktörü için .92, empati/sorumluluk faktörü için .90 ve ölçeğin tamamı için .97 olarak bulunmuştur (Ravitch, 2013).

Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ni geliştiren Nancy Kathryn Ravitch ile iletişime geçilerek ölçeğin Türkçeye çevrilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. İzin işlemleri tamamlandıktan sonra çeviri aşamasına geçilmiştir. Alan yazında belirtilen aşamalara göre çeviri uygulaması yapılmıştır (Brislin et al., 1973; Campbell & Russo, 2001; aktaran Akbaş & Korkmaz, 2007). Taslak ölçeğin kapsam geçerliği uzmanlar tarafından dil/ ifade ve içerik uygunluğu açısından Davis (1992) tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe formunun yapı geçerliğinin doğrulanması için LISREL v. 8.80 paket programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kapsam geçerlik ölçütü olan .80'nin altında hiçbir madde bulunmadığı için ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlük yapısının doğrulandığı saptanmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde model veri uyumunun sağlandığı görülmüştür. Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayısı ölçeğin geneli için ,929 olarak belirlenmiştir. Öz-Düzenleme/Sosyal Yetkinlik alt boyutu için iç tutarlık katsayısı ,859; Duyguları Anlama/İfade Etme alt boyutu için iç tutarlık katsayısı ,828; Empati/Sorumluluk alt boyutu için ise iç tutarlık katsayısı ,833 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Ravitch (2013) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Dönem Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin 3 boyut ve 27 maddelik yapısı ile 60-72 aylık Türk çocuklarının ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, okul öncesi dönem, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenilirlik

Kaynakça

- Akbaş G., & Korkmaz L. (2007). Scale adaptation. *Turkish Psychology Bulletin*, 40(13), 15-16.
- Akça Koca, D., & Erden, S. (2018). The effect of cognitive-behavioral group counseling on psychological resilience and level of humor in adolescents. *Life Skills Journal of Psychology*, 2(3), 61-72.
- Barankin, T., & Khanlou, N. (2007). *Growing up resilient: Ways to build resilience in children and youth*. Toronto: Centre for Addiction and Mental Health.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (1973). *Cross cultural research methods*. New York: John Wiley & Sons Pub.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Erdem, E. (2017). Investigating resilience characteristics and resilience supportive factors of 4-5 years old children in pre-school education [Master's thesis, Gazi University].
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2005). *Handbook of resilience in children*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and Resilience in Early Child Development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 22-43). Blackwell Publishing.
- Özbey, S. (2019). Validity and reliability study of social emotional well-being and psychological resilience scale for preschool children (PERIK). *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 756-786.
- Özkan Yıldız, F. & Akman, B. (2021). Validity and reliability study of the social-emotional assets and resiliency scale for preschool (SEARS-Pre). *Journal of Education Theory and Practical Research*, 7(1), 74-86.
- Ravitch, N. K. (2013). *Development and preliminary validation of the social-emotional assets and resiliency scale for preschool* [Doctoral dissertation, University of Oregon Graduate School].
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2009). The promotion of resilience: A person-centered perspective of prevention in early childhood institutions. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 8(4), 299-318.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Şahan Aktan (2018). *Development of resilience scale for 48-72 month-old children and examination of the effect of educational drama based resilience program* [Doctoral dissertation, Marmara University].

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsel Gelişim ve Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları: Bir Durum Saptaması

Beyza Yalkılıç

Memorial Bahçelievler Hastanesi

Sevcan Yağan

İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya Cinsel Sağlık Birliği'nin Cinsel Haklar Bildirgesi'nin (1999) onuncu maddesinde bireylerin doğumdan itibaren cinsellikle ilgili bilgi edinme hakkına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölge Ofisi ve Federal Sağlık Eğitimi Merkezi (BZgA) Avrupa'da Cinsellik Eğitimi Standartları (2010) raporuna göre cinsel eğitim insan vücudu ve gelişimi, doğurganlık ve üreme, cinsellik, duygusal, hayat tarzı ve ilişkiler, cinsel sağlık ve iyilik, haklar, cinsellikle ilgili sosyal kültürel belirleyiciler (değerler/normlar) olarak sekiz başlıktan oluşmaktadır. SIECUS Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Kılavuzu (2004) cinsel eğitim başlıkları insan gelişimi, ilişkiler, kişisel beceriler, cinsel davranış, cinsel sağlık, toplum ve kültür gibi altı başlıktan oluşmakta olup birçok alt boyuta sahiptir. Ancak genel kanı cinsel eğitiminin sadece cinsellikle ilgili bilgi vermek olduğu düşünülmeyle birlikte erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminde bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, motor gelişim aşamalarına önem verilmekte fakat cinsel gelişime aynı hassasiyet gösterilmemektedir. Bu ihmal edilişin pek çok sebebi bulunmaktadır. Birincisi, küçük yaşta çocuklarda üreme gerçekleşmeyeceği düşüncesiyle cinsel eğitimin verilmemesidir (Bulut, 2005). Bir diğer neden ise ailelerin cinsel eğitim konusunu aktarmakta utanmaları ve konu hakkında mevcut bilgilerini yetersiz görmeleri (Ceylan ve Çetin, 2015; Tuğrul ve Artan, 2001; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 1996; Göçgeldi, Tüzün, Türker, Şimşek, 2007; Eroğlu ve Gölbaşı, 2004) cinsel eğitim için erken yaşlardan ziyade lise yılları gibi daha büyük yaşlarda verilmesi gerektiğini düşünmeleridir (Tuğrul ve Artan, 2001). Ebeveynlerin cinsel eğitim vermesini engelleyen düşüncenin cinsel eğitim verilmesinin çocuğu bu alanda düşünmeye sevk etmesine, kafasını karıştırmasına neden olacağı düşüncesidir. Ancak cinsel eğitim düşünüldüğü gibi çocuğa cinsellikle ilgili fikir verip olumsuz yansımalarından ziyade ilk cinsel deneyim yaşını yukarı çekmektedir (UNESCO, 2019). Aynı zamanda cinsel eğitim istismar ile mücadelede de önemli bir yere sahiptir (Gündüz ve Yıldız, 2016). Gelişimin bir bütün olduğu düşünüldüğünde, cinsel gelişimin göz ardı edilmesinin söz konusu dahi olmaması gerekmektedir. Bu bağlamda cinsel eğitim verilirken temel rol aileye düşmekle birlikte öğretmenlerde önemli bir yere sahiptir (Eser, 2008). Cinsel eğitim konusunda öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin cinsel eğitimi destekledikleri fakat cinsel gelişim ile ilgili konuşmaktan çekindikleri, konu hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir (Yeşilay ve Altun, 2009; Kardeş ve Karaman, 2018; Güzelyurt, Yalçınkaya, Saluci, Öglü, Ürüm, 2019). Okul öncesi eğitim programına bakıldığında, kapsamlı cinsellik eğitimine yer verilmemekle birlikte bazı sivil toplum örgütlerinin desteği ile yapılmaktadır. Cinsel eğitim konusunun kurumların inisiyatifine bırakılmaksızın Milli Eğitim Bakanlığı'na planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir (Çalışandemir, Bencik, Artan, 2010). Literatür incelendiğinde cinsel eğitim doğum ile başlayarak yaşam boyu devam etmekte olduğu bilinmektedir (SIECUS, 2004; Kentler ve Pamir, 2008; Bayhan ve Artan, 2005; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). Ancak çocukların ilk formal eğitimin kurumları olan okul öncesinden başlayarak üniversitenin bitimine kadar sistemli ve programlı cinsel eğitim verilmemektedir (Özalp, Tanır, Ilgın, Ilgın, Karataş, 2012; Demir ve Şahin, 2014). Okul öncesi dönem çocukların cinsel gelişimi ile ilgili oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönem, çocukların kendileriyle ve karşı cinsle ilgili meraklarının üst seviyede olduğu ve bu konular hakkında sık sık keşfetmeye yönelik sorular sorduğu dönemdir. Bu yaşta çocukların merakının giderilememesi, sorularının önemsenmemesi, cevap vermekten kaçınılması ya da bu konuların konuşulmasının yasaklanması ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin zedelenmesine neden olmakla birlikte çocuğu başka kaynaklara yönelmesine ve gelişiminin ötesinde görüntülere veya bilgilere maruz kalmasına, ebeveynleri dışında bir yetişkine soru yöneltmesine ve bu kişinin art niyetli bir kişi olması durumunda istismara kadar giden bir süreçle karşı karşıya kalabilir.

Cinsel gelişim ve eğitimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışma sayısının az olduğuna ve yapılan bu araştırmanın da literatüre katkı sağlaması, yeni araştırmalara yön vermesi ve araştırmacıların dikkatini cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusuna çekmesini amaçlamaktadır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel gelişim ve eğitimi konusundaki görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel gelişim ve eğitimi kapsamında sınıf içindeki uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin cinsel gelişim kapsamındaki görüşleri ve uygulamalarının tespit edilmesi amaçlandığından çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi olan kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun ölçütlerini belirlerken öğretmenlerin mesleki yılının 5 yıl ve üzeri olmasının amacı mesleki yılı arttıkça cinsel gelişim ve eğitimi ile ilgili konularla daha çok karşılaşma olasılığı arttığı düşüncesiyle ölçüt belirlenmiştir. Çalışmaya toplam 10 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler kadındır. Öğretmenlerin 5'i lisans mezunu, 4'ü yüksek lisans mezunu, 1'i ise ön lisans mezunudur.

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar dönemi içerisinde toplanmıştır. Çalışmada konuyu daha iyi betimlemek üzere çoklu veri toplama tekniği kullanılmıştır. Araştırmada durumu derinlemesine betimlemek üzere çalışmada öğretmenlerden veri toplamak üzere demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman inceleme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup hazırlama sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Doküman inceleme formu hazırlanırken literatür incelenmiş ve çeşitli araştırmalardan kaynak alınmıştır (WHO, 2010; SIECUS, 2004). Hazırlanan doküman inceleme formu için uzman görüşleri alınmış ve forma son hali verilmiştir. Doküman inceleme formu görüşme yapılan tüm öğretmenlere uygulanarak her öğretmenin 2019-2020 eğitim öğretim yılının Ekim, Kasım, Aralık, Ocak, Şubat aylarına ait her aydan iki plan olmak üzere rastgele seçilerek her öğretmenin günlük planı incelenerek eğitim programlarında cinsel eğitime yer verme durumları saptanmıştır.

Araştırmada görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler, oluşturulan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu temalar araştırma öncesinde ya da araştırma sırasında ortaya çıkan bazı veriler dikkate alınarak düzenlenir. Betimsel analiz yönteminde görüşme veya gözlem sırasında kaydedilen verilen hiçbir değişikliğe uğramaksızın doğrudan alıntılara yer verilir. Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olan doküman inceleme formunun incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin günlük planlarını doküman incelemesi formu ile incelenerek elde edilen verilerin analizi için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitiminin içeriğini konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmış olup çocukların öğretmenlerine cinsel gelişim ile ilgili soru yönlendirmedikleri öğretmenlerin ise bu duruma karşın çocukları soru sormaya teşvik etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan bir grup öğretmenin soru ile karşılaştıkları durumlarda bu sorulara çoğunlukla kaçınmacı ya da bilimsel yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde cinsel gelişim ve eğitimi konusundaki uygulama durumlarına bakıldığında ise kısmen uygulama yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içi uyguladıkları eğitim planlarında cinsel gelişim ve eğitime ver verme durumları incelendiğinde incelenen 100 günlük eğitim akış planı incelenmiş olup sadece 28 planda cinsel gelişim ve eğitime yer verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim, cinsel gelişim, cinsel eğitim, çocuk gelişimi

Kaynakça

- Bulut, A. (2005). Sex education in early childhood. M. Sevinç (Edt.), *Early childhood development and new approaches in education*. Istanbul: Morpa Publications.
- Bayhan, P. S., & Artan, I. (2005). *Child development and education*, Morpa Culture Publications, Istanbul.
- Baysan, M.P. (2020). Knowledge levels and attitudes of parents with children aged 3-6 about sexual development and education (Master's Thesis). Istanbul Medipol University.
- Balter, A., Rhijn, T. M., & Davies, A. W. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood educators' perceptions. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 25(1), 30-40. doi:10.3138/cjhs.251-a3
- Ceylan, S, & Cetin, A. (2015). Examination of parental views on sexual education of children attending preschool education institutions. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(3):41-59.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative research methods*. (Trans. Ed. M. Tüm; S.B. Demir), Translation from the 3rd edition, Political Bookstore.

- Çalışandemir , F., Bencik, S., Artan, İ. (2010). Sex education of children: a view from the past to the present. *Education and Science*, 33(150): 14-27.
- Davies, C., & Robinson, K. (2010). Hatching babies and stork deliveries: risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11 (3). 249–262.
- Demir, G., & Şahin, TK. (2014). Selcuk University Students' Information on Sexually Transmitted Diseases. *Journal of Duzce University Institute of Health Sciences*, 4 (3): 19-24.
- Davey, Lynn. (2009). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Eroğlu, K., & Gölbaşı, Z. (2004). The place of parents in sex education: What do they do, what do they experience? Ataturk University. *Journal of the School of Nursing*, 8 (2): 12-21.
- Eser, M. (2008). The Effect of Parents' Attitudes Regarding Sexual Identity Development on Child's Sexual Identity Development. (Unpublished Master's Thesis) Selcuk University.
- Elikucuk, A. (2011). Investigation of the effect of sexual development training to be applied to parents on the knowledge level of parents with 6-year-old children (Master's Thesis). Ege University.
- Gunduz, H.C., & Yildiz, A.D. (2016). The Importance of Sex Education in the Prevention of Sexual Abuse.Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/323657089_Cinsel_Istismarin_Onlenende_Cinsel_Egitimini_n_Onemi on 15 December 2019.
- Güzelyurt, T., Yalçınkaya, Ö., Saluci , Ü., Öglü, H., Ürüm, R. (2019). Preschool teachers' views on sexual education. *Journal of Child, Literature and Language Education*, 2 (2):110-122.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmen Algılarının Belirlenmesi

Sedef Turan

Bursa Uludağ Üniversitesi

Aleyna Yıldız

Bursa Uludağ Üniversitesi

Meral Taner Derman

Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuğun öğretmenle kurduğu ilişki yaşamı boyunca kritik öneme sahip olmanın yanı sıra farklı bir örüntüye de aitlik oluşturmaktadır (Howes ve Hamilton, 1992). Bu aitlik tıpkı çocuk – ebeveyn ilişkisinde olduğu gibi öğrenci– öğretmen ilişkisinde de zaman zaman farklı bir doğaya ve niteliğe sahip olabilmektedir. Bazı öğrenci–öğretmen ilişkileri yakınlık ve duygusal içerirken, bazıları ise çatışma ve gerilim içermektedir.

Pianta ve arkadaşları (Pianta, 1998), öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama şekli ile çocuğun davranışları ve uyumu arasında anlamlı bağlantılar olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenleri tarafından, kurdukları ilişkileri olumlu algılanan öğrencilerin okul başarısının ve uyumunun diğerlerine göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca olumlu öğrenci – öğretmen ilişkisinin, özel eğitim alanında yüksek risk altında olan çocuklar açısından da koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğü belirtilmektedir (Pianta, 1998).

Bu noktadan hareketle, çocuğun gelişiminde, okula uyumunda etkin bir role sahip olan öğretmenin ile öğrencinin, aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin belirlenerek, bu ilişkinin geliştirilmesi yönünde yapılacak müdahalenin hem bireysel hem de sınıf içi potansiyel problemlerin çözümünde önemli bir unsur olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında amaçlanan okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarını belirlemektir. Küçük yaşlardan itibaren sosyal, duygusal, zihinsel gibi alanlarda yetişkin rehberliğine ihtiyaç duyan çocuğun ilk bağlanma ilişkilerini deneyimlediği okul öncesi öğretmeni ile arasında gerçekleşen etkileşim çocuğun yaşamına yön verecek niteliktedir. Bir öğretmeni hatırlamada tutan onun bilişsel özelliklerden ziyade sosyal ve duygusal boyutta bize kattıklarıdır. Bu gerçeklik ışığında öğretmen–öğrenci iletişimde var olan durumu betimleyerek sürece yön verecek önerilerde bulunmak bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Marmara Bölgesi Bursa ilinde sosyoekonomik düzeyi yüksek Nilüfer ilçesindeki bir okuldan 25 ve sosyoekonomik düzeyi düşük Yıldırım ilçesindeki bir okuldan 25 olmak üzere toplam 50 öğrenci ile çalışmak hedeflenmiştir. Bu nedenle aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır:

1. “Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algıları nasıldır?”
2. “Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?”
3. “Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algıları sosyoekonomik duruma göre farklılaşmakta mıdır?”

Yöntem

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarını belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim, bireylerin bir olguya dair yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı temel alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde kullanılan uygun örneklem, çalışma için uygun olan, ulaşılabilen, hazır insan gruplarını kapsar (Fraenkel ve Wallen, 1990). Bu doğrultuda Marmara Bölgesi Bursa ilinde sosyoekonomik düzeyi yüksek Nilüfer ilçesinde bir okuldan 25 ve sosyoekonomik düzeyi düşük Yıldırım ilçesinde bir okuldan 25 olmak üzere toplam 50 öğrenci ile çalışmak hedeflenmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için tercih edilen “çeşitleme” ilkesine uygun olarak hareket etmek amaçlanmıştır. Görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma yaklaşımında, bu araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından hem öğretmen hem de öğrenci ile gerçekleştirmek üzere “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Araştırmacılar, gittikleri okulda “Bana Bir Öğretmen Çizebilir Misin?” şeklinde çocuklara resim yaptırarak bu resimler üzerinde doküman incelemesi yapmayı hedeflemektedirler.

Çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları için Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde görevli iki doçent tarafından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünden alınan geri dönüşler sonrasında ilgili düzenlemeler yapılmış ve veri toplama sürecine başlanmıştır. Sürecin başlangıcında ilk olarak öğrencilerle kısa bir tanışma gerçekleştirilmiş ve

araştırmacılar kendilerini tanıtmıştır. Süreçte sınıf içerisinde her çocuğun birbirinden etkilenmeyecek şekilde oturmasına dikkat edilip “Bana bir öğretmen çizebilir misin?” sorusunun ardından istedikleri renk ve kalem kullanarak resim yapabileceklerine dair bilgi verilmiştir. Resmini bitiren her çocuğun resimde neler çizdiğine yönelik sorular sorulmuş ve alınan yanıtlar not edilmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmeni sınıfta bulunmuş ancak pasif rolde yer almıştır. Beraberinde sadece araştırmacı ve çocuğun bulunduğu ortamda çocukla birebir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmesi planlanmaktadır. İçerik analizi, metin içeriği toplama ve analiz etme yöntemidir (Neuman, 2008). İçerik analizi süreci, (i) Verilerin kodlanması, (ii) Kategori oluşturma, (iii) Verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi, (iv) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan çocukların öğretmen algısını belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler doküman haline getirilmiştir. Süreçte her sınıf için ayrı bir analiz gerçekleştirilmiş ve görüşmelere gelen her bir yanıttan bir kod oluşturulmuş ardından benzer olan kodlar ve kategoriler düzenlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin analizi için okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken özelliklerden yararlanılarak kodlar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada toplanan veriler ışığında çocukların öğretmen algılarının öğretmenleri ile arasındaki ilişkinin niteliğiyle bağlantılı olacağı öngörülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar ile çocukların öğretmen algılarının ilişkili olması beklenmektedir. Bir öğretmeni hatırlamada tutan onun bilişsel özelliklerden ziyade sosyal ve duygusal boyutta bize kattıklarıdır. Bu bilgidен hareketle çocukların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ve yaptıkları resimler sonucunda öğretmen algılarının çoğunlukla öğretmenlerinin duygusal ve sosyal yönüne işaret edeceği düşünülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında cinsiyet rollerinin kız ve erkek çocuklarda farklı davranışlara yol açabileceğinden hareketle öğretmen algılarının farklı çıkabileceği tahmin edilmektedir. Başka bir olası çıktı olarak sosyoekonomik düzey değişkenine bakıldığında farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların öğretmen algılarının farklı olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Algı, öğretmen algısı, okul öncesi, resim analizi

Kaynakça

- Atabek Yiğit, E., Balkan Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 20-39.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Bay, D. N., Geyik, Ş., & Çalışkan, Y. M. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okul algılarının belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş olumlu deneyimler (banking time) müdahale programının okulöncesi öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirtaş-Zorbaz, S., Özer, A. Gençtanırım Kurt, D., Ergene, T. (2016). Öğretmen-öğrenci ilişki ölçeği'nin (öoiö) uyarlanması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(2), 407-418.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. McGrawHill Publishing Company.
- Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63, 859-866.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Pianta, M. (2001). Innovation, demand and employment. *Technology and the Future of European Employment*, 142-165.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmeni ve Okul Öncesi Eğitimine Bakış Açıları

Özde Nur Kulakcı

Gözde Inal

Duriye Esra Angın

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Sezai Koçyiğit

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin yaşamında tüm gelişim alanları açısından en kritik dönem olan okul öncesi dönemde çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimini desteklemek ve doğru rol model olabilmek sorumluluğu aileden sonra okul öncesi öğretmenindedir (Kuru ve Koç Tüylü, 2020). Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik ve beceri kazanımları açısından hizmet öncesi alınan lisans eğitimi programları önemli bir husus olarak ön plana çıkmaktadır (Uysal vd., 2016). Eğitim Fakülteleri lisans eğitimi programları; genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi olmak üzere üç alan üzerine inşa edilmiştir. Genel kültür dersleri, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşü ve genel kültür kazanılması, alan bilgisi dersleri aracılığı ile öğretmenlik alanına özgü özel alan bilgi ve becerisi edinilmesi ve meslek bilgisi dersleri ile de öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Koçak ve Alakoç Pirpir, 2012).

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından 13 Mart 2020 tarihinde Türkiye’de uzaktan öğretim altyapısını sağlayan üniversitelerin 23 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitim faaliyetlerini uzaktan yürütmesi kararının (YÖK, 2020) alınması ile birlikte öğretmen adayları lisans eğitimlerinin önemli bir bölümünü çevrimiçi olarak devam etmek durumunda kalmışlardır. Alan yazında uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen öğretmen adaylarına yönelik çalışmalarda, uzaktan eğitimin öğrenme kalıcılığını olumsuz etkilediği, adayların kendilerini mesleki açıdan yetersiz hissettiği, dersler süresince kurulan etkileşimin yetersiz olduğu ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı belirlenmiştir (Er Türküresin, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020). Ancak hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adayının duygu, düşünce, inanç algı, tutum ve beklentileri hakkında bilgi sahibi olunması eğitimin daha nitelikli olarak yürütülmesinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Uysal vd., 2016).

Bu kapsamda araştırmada özellikle lisans eğitimlerinin neredeyse yarısını kapsayan bir zaman diliminde uzaktan eğitim sürecine dahil olan okul öncesi öğretmen adaylarının “okul öncesi öğretmeni” ve “okul öncesi eğitimi” kavramlarına yönelik bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada,

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının “Okul öncesi öğretmeni” kavramına yönelik bakış açıları nedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının “Okul öncesi eğitimi” kavramına yönelik bakış açıları nedir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) çalışması olarak tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni farkında olunan ancak derin ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olay, deneyim, algı, kavram gibi olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda kullanılan bir zemin oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın çalışma grubuna 2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında eğitime devam eden ve çalışmaya gönüllü olarak katılan dördüncü sınıf 88 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme araştırmada incelenecek birimlerin belli niteliklere sahip kişiler, nesneler ya da durumlardan oluşması ve çalışma grubunun belirlenen ölçütü karşılayan kişilerden veya nesnelerden oluşması olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2009). Bu araştırmada ölçüt uzaktan eğitim sürecine dahil olunmuş olması ve dördüncü sınıf okul öncesi eğitimi programı lisans öğrencisi olmaktır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları uzaktan eğitime geçilen 23 Mart 2020 tarihinde ikinci sınıf ikinci dönem öğrencisi iken, dördüncü sınıfa kadar uzaktan eğitim sürecine daha sonra da hibrid eğitim sürecine devam etmişlerdir.

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanarak uzman görüşüne sunulan ve öğretmen adaylarına çevrimiçi form aracılığı ile iletilen iki soruluk veri toplama aracı ile toplanmıştır. Ayrıca forma gönüllü onam formu da eklenmiştir. Formda aşağıdaki sorular yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmeni gibidir çünkü.....

Okul öncesi eğitimi gibidir çünkü.....

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Metaforların analiz edilip yorumlanması sürecinin üç aşamada gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Buna göre, ilk aşamada her bir kavram için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar üzerinden metaforlar belirlenecek, ikinci aşamada belirlenen metaforlar sınıflandırılacak, son olarak ise sınıflandırılan metaforlardan yola çıkılarak kategoriler oluşturulacaktır.

Araştırmanın güvenilirliği arttırmak için veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanarak kategoriler oluşturulacaktır. Bu kapsamda gerekli güvenilirlik analizleri yapılarak kategorilere son hali verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitim sürecine dahil olan Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim’da eğitimine devam eden 88 öğretmen adayının okul öncesi öğretmen adaylarının “okul öncesi öğretmeni” ve “okul öncesi eğitimi” kavramlarına yönelik bakış açılarının incelenmesinin amaçlandığı araştırmada veri analizi süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni, öğretmen adayı

Kaynakça

- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de Ve Dünyada Eğitim, 597-618. DOI:10.37669/milliegitim.787509
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 59-67.
- Koçak, N. ve Alakoç Pirpir, D. (2012). Okul öncesi öğretmeni. N.Avcı ve M.Toran (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* içinde s. 77-107. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kuru, N. ve Koç Tüylü, D. (2020). Okul öncesi öğretmeni. E. Yılmaz (Ed.) *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde s. 215-233. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uysal, H., Özen Altınkaynak, Ş., Taşkın, N., Akman, B. ve Dinçer, F. Ç. (2016). Okul öncesi öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmenliği programına ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1-15.
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2015). *Nitel araştırma* (5.Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2020, Mart 18). *Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama*. YÖK: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden alındı.

Çocuklarla Sanat Çalışması Yapmak: Bir Yol Haritası

Emine Hande Aydos

İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi eğitiminin amaçlarından biri çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesidir. Yaratıcılığın geliştirilmesinde sanat eğitimi programlarının önemli bir yeri vardır. Sanat; kişinin duygu ve düşüncelerini en iyi ifade ettiği yollardan biridir. Sanat eğitimi, bireye erken yaşlardan itibaren akıl yürütme, yaratıcılığını geliştirme, hayal kurma, problem çözme, el, zihin ve göz koordinasyonu geliştirme, gibi becerileri kazandırır. Etkili bir sanat eğitimi için, sadece programların geliştirilmesi, mekanların düzenlenmesi yeterli değildir; bunu uygulayacak öğretmenlerin sanat eğitimi konusunda gerekli bilgi ve donanımına sahip olmaları da gerekmektedir. Bu süreçte, sanat eğitimcisinin belli bir amaç doğrultusunda yetiştireceği bireylerin büyüme ve gelişim özelliklerini iyi bilmesi gerekmektedir. Çocukluk dönemi insanın en fazla değişim gösterdiği dönemlerdendir. Bu gelişim süreci içinde çocuk sadece bedensel, duygusal, düşünsel olarak değil; yeni değerler, kavramlar oluşturma bakımından da değişim gösterecektir. Öğretmenin görevi, bu süreci izlemek ve çocuğun gelişimine uygun etkinliklerle katkıda bulunmak olacaktır. Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sanat etkinliklerini planlama ve uygulamada yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları, çocukların sanatsal faaliyetlerde eğlenceli bir şekilde zaman geçirmelerini sağlamaktadır (Gönen, 2016).

Sanat eğitimcisi, çocukların yaşamları, davranışları; duyu ve duyuların etkileşimi, bireyin olgunlaşma süreci, çevreden, toplumdan nasıl etkilendiği hakkında bilgi sahibi olmalıdır (San, 1977). Amaca doğru ve etkin ulaşmanın yolu da eğiteceğimiz bireyin büyüme ve gelişme süreci içinde şekillenen sanatsal gelişim sürecinin iyi bilinmesinden geçmektedir. Eğitimciler yapılan sanat etkinliklerinin çocukların hangi gelişim alanlarını destekleyeceğini iyi bilmeli, onların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda etkinlikler hazırlayıp bu etkinlikleri sevdirmek için farklı yöntemlere başvurmalıdır. Sanat etkinlikleri çocukların hem sanatsal bakış açılarını geliştirmeye yönelik tasarlanmalı hem de birbirleriyle iletişim kurma imkânı verebilecek nitelikte hazırlanmalıdır (Zimmerman ve Zimmerman, 2000). Çocuk resimleri sistematik bir gelişme çizgisi izlemekte, bu resimlerin kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde gelişmektedir. Çocuk resimlerindeki bu sistematik gelişme algısal bir olgudur ve çocuk bildiğini değil, gördüğünü çizer (Arnheim, 1960, Akt. Kırıçoğlu, 2005). Sanat çalışmalarıyla birlikte çocuğun pek çok gelişim alanı desteklenmekte ve bu alanda çalışan uzmanların sürece dair bilgi ve deneyimlerini paylaşması hem okul öncesi dönem çocuklarla çalışan eğitimciler ve öğretmen adayları hem de ebeveynler için büyük önem taşımaktadır.

Çocukların düşünsel, duygusal ve devinimsel açıdan gelişmelerinde sanat eğitiminin önemi büyüktür. Sanat eğitiminde uygulanan etkinlikler, kullanılan yöntem teknikler, bu etkinliklere yer verilme sıklığı, çocuğun gelişimine katkıda bulunması ve uygulamaların amacına ulaşması açısından önemlidir. Sanat eğitimi ile yaratıcılık iç içe olduğu bir gerçektir. Sanat eğitimi ile bireyin yaratıcı kendine güvenli, üretken, estetik duygular geliştirilmiş kişi olmaları sağlanırken, medeni bir toplum oluşturacağı da düşünülmektedir (Artut, 2013). Çocuklarda var olduğu düşünülen yaratıcılık yeteneğinin gelişimi için onlara yaratıcı ortamların hazırlanması önemlidir (Bell, 1997). Sanat eğitimi bireyin bilişsel işlem etkinliklerini artırarak düşünme becerilerini geliştirmektedir. Düşünebilen, problem çözebilen insanlar bulundukları çağa uyum sağlayarak, problemleri estetik açıdan da değerlendirme olanağı bulurlar. Tüm sanat eğitimi faaliyetleri düşünüldüğünde, çağdaş insan yetiştirmede sanat eğitiminin önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir (Artut, 2013). Bu çalışmanın amacı; erken yaşlardan itibaren çocuklarla sanat çalışması yapan yetişkinlere bu çalışmaların nasıl ve ne şekilde daha verimli ve çocukların yararına yapılabileceğine dair bir yol haritası oluşturmaktır. Aynı zamanda, yapılan bu çalışmanın küçük yaş grubu çocukla sanat etkinlikleri deneyimleyecek olan aday öğretmenlere aldıkları dersler ışığında yol göstererek mesleğe atılmadan önce bu alandaki bilgi ve deneyimlerini arttırmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda, çalışmadan elde edilen sonuçların çocuklarla çalışan yetişkinlere yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni: Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, belirli bir zaman diliminde gerçekleşen durumların, kendi bağlamıyla bir bütün hâlinde olduğu kesin sınırlarının çizilmesinin zor olduğu, çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (görüşmeler, gözlemler, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenen durumların tanımlandığı bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984; Creswell ve Plano Clark, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntemin en belirgin özelliği incelenen kişinin, topluluğun ya da durumun kendisine has özellikleri nedeniyle kendi bağlamı içerisinde incelenmesidir (Ersoy, 2016). Bu nedenle araştırmanın amacı evren üzerinde genelleme

yapmak değil; kişinin, topluluğun ya da durumun ayırt edici özelliklerini anlayabilmek ve açıklayabilmektir. Bu doğrultuda durum çalışması bu araştırmanın hedefini gerçekleştirmede uygun bir yöntem olarak görülmektedir. Durum çalışmaları, "ne", "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alıp, araştırmacının kontrol edemediği bir olgunun ya da olayın ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak verdiği için (Yıldırım ve Şimşek, 2013), gerçekleştirilmekte olan çalışmada yorumlayıcı bir yaklaşımla "ne oluyor?" sorusuna cevap aranmıştır.

Katılımcılar: Araştırma verileri, okul öncesi dönem çocuklarıyla sanat etkinlikleri/çalışmaları yapan kişilerden toplanmıştır. Katılımcıların seçiminde kolay ulaşılabilir ve amaçlı örneklem yöntemleri kullanılmış bunun için gönüllüler arasından çocuklarla sanat çalışmaları yapan ve sürdüren iki kişi belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmacıya zengin veriye sahip olduğu düşünülen olgu, olay ve durumların derinlemesine çalışılarak açıklanmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı: Araştırmada amaca yönelik olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır (Merriam, 2013). Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşme esnasında önceden hazırlanmış olduğu soruları sorarken konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanıp uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Görüşme formunda, katılımcının demografik bilgilerine, mesleki deneyimine, çocuklarla yürütülen sanat çalışmalarının sürecine, kullanılan yöntem ve tekniklere, etkinlikleri planlama ve değerlendirmeye dair açık uçlu sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi: Görüşmeler sonrasında toplanan verilerin analizi için nitel içerik analizi kullanılmıştır. Nitel içerik analizinde amaç elde edilen verileri betimleyebilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Nitel içerik analizinde verilerin kodlanarak kategorileştirilmesi, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları birbirini izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Nitel içerik analizi sistematik bir yapıya sahiptir ancak evrensel kabul edilmiş bir yapısı olmadığı için araştırmacılar farklı adımlar izleyerek veri analizini gerçekleştirebilirler (Çetin, 2016). Elde edilen verilerin analizine görüşme kayıtlarının çözümlenerek yazılı hale getirilmesi ile başlanmış, yazılı dökümü yapılan veriler incelenip bir araştırmacıdan daha destek alınarak kodlama tablosu oluşturulmuştur. Araştırmada bulgular sunulurken katılımcıların görüşlerinden alıntılarla desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile erken çocukluk döneminde çocuklarla sanat çalışmaları yürüten kişilerin süreci ne şekilde yürüttüklerine, çocuklara nasıl rehberlik sağladıklarına, çocukların yaratıcılıklarını, kendilerini ifade etme biçimlerini nasıl desteklediklerine ve ortaya çıkan ürünleri nasıl değerlendirdiklerine dair görüşleri incelenmiş ve hem erken çocukluk eğitimcileri hem de öğretmen adayları için bir yol haritası sunulmuştur. Katılımcılar küçük çocuklarla çalışırken onların yaratıcılığını destekleyecek çeşitli malzemeler kullandıklarını ve süreçte esnek hareket ederek her çocuğun muhakkak katılımı yerine tercihlerde bulunabileceği farklı opsiyonlar da sunduklarını belirtmişlerdir. Küçük yaş grubu çocuklarla çalışan öğretmenler neler yapıldığından çok ürünlerin nasıl yapıldığına ve çocukların bunları yaparken neler hissettikleri üzerine odaklanmalı ve süreci bu amaç doğrultusunda planlamalıdır (Edwards ve Nabors, 1993). Diğer tüm eğitim süreçleri gibi bu yaş grubunda sanat etkinliklerinin de sürecinin öğretmen değil çocuk merkezli olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bir diğer noktada da katılımcılar dokümantasyon yapmanın ve değerlendirme sürecini çocuklarla birlikte yürütmenin öneminden bahsetmekte ve dokümantasyon ile çocukların kendi gelişim ve değişimlerini açıkça görme fırsatı yakaladıklarını vurgulamaktadır. Çocuklar olumlu bir sınıf ikliminde birbirlerinin ürünlerine geri bildirim vermekte ve bir sanat sergisi ortamı oluşturularak farklı deneyimler yaşamaları da sağlanmaktadır. Tüm bu boyutlarla gerçekleştirilen sanat etkinlikleri çocukların bütünsel olarak gelişmesine ve zengin öğrenme deneyimleri yaşamalarına fırsat sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk eğitimi, sanat, yaratıcılık, durum çalışması

Kaynakça

- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bell, K. (1997). *Creativity: a mode of thinking*. Greenville. South Carolina Home School: Bob Jones University Pres.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Edwards, L.C., & Nabors, M.L. (1993). Creative art process: What it is and what it is not. *Young Children*, 48(3), 77-81.

- Gönen, M., Aydos, E. H. ve Erdem, A. Ü. (2016). Experiences of candidate preschool teachers on art education and implementations. *International Journal of Innovative Research in Education*, 3 (1), 42-49. doi:10.18844/ijire.v1i1.118
- Kırıçoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- San, I. (1977). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and method*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, E. ve Zimmerman, L. (2000), Art Education and Early Childhood Education: The Young Child As Creator and Meaning Maker within a Community Context, *Young Children*, 55 (6), 87-92.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Leman Özkurt
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Fatma Çağlayan Dinçer
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Problem Durumu

Değişim ve gelişimde son iki yüzyıldır önemli bir güç halini almış kavramlar arasında dijital okuryazarlık ve yenilikçilik yer almaktadır. Dijital okuryazarlık ilk kez Gilster (1997) tarafından “dijital ortamda sunulan bilgiye dijital teknolojiler aracılığı ile erişme, bu bilgileri etkin kullanma ve yeni bilgi oluşturma becerisi” olarak tanımlanırken; 20. yüzyıl itibarıyla yenilikçilik kavramı ile birlikte kullanılmaya başlanmıştır (Godin, 2008). Her iki kavram da tarihsel gelişim süreci içerisinde değişerek kendisini yenilemiş ve daha kapsayıcı bir anlam kazanmıştır. Günümüzde dijital okuryazarlık “araştırma yapmak, bilgi kaynaklarına ulaşmak, verimli bir şekilde okumak-yazmak ve yorum yapmak, mantıklı seçimler yapmak ve doğru kararlar almak için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilme” (Özdamar-Keskin, Özata, Banar & Royle, 2015) ve “dijital çağda bireyler için hayati bir ihtiyaç” olarak tanımlanmaktadır (Goodfellow, 2011). Yenilikçilik ise günümüzde “var olan bilgi birikiminden yola çıkılarak değişen koşullara uyarlanmak üzere daha gelişmiş, daha kaliteli, daha işlevsel yeni ürünlerin, uygulamaların oluşum, uygulanım ve yönetim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Özdemir ve Serin, 2021). Günümüzün ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda kavram tanımları değişmektedir. Bireylerin, içinde yaşadıkları toplumun ve çağın beklentilerinin karşılanması için eğitim en etkili araç olarak kullanılmaktadır. Teknolojik gelişmelerle daha çok imkân ve uygulama, farklı formlarda birçok bilgi, eğitim ortamına dâhil edilerek eğitim-öğretim zenginleştirilmektedir. Hızla değişen ve dijitalleşen dünyada etkili öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi ise ancak değişime ve yeniliğe direnç gösterilmemesi ile mümkündür. Eğitim öğretim süreci yenilenirken, sisteme yaratıcılıktan dijital okuryazarlığa, yenilikçilikten girişimcilğe güncel kavramlar da eklenmiştir. Eğitim kademelerinin tümünde bu kavramlara yer verilmesi ile eğitim sisteminde çağdaş değişimler, değerlendirmeler ve gelişmeler yaşanması mümkün olacaktır (Elçi, 2011). Yan (2018), 8. Uluslararası Eğitim, Yönetim, Bilgisayar ve Toplum Konferansı’nda öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel yenilikçilik becerilerinin güçlendirilmesi ve girişimcilik yeteneklerinin geliştirilmesinin 21. yüzyıl eğitim sisteminin yeni normali olduğunu belirtmektedir.

Bireyin gelişim özellikleri açısından kritik öneme sahip olan okul öncesi dönemde yaşamın temelini oluşturan ve geleceği şekillendiren beceriler kazanılmaktadır (Senemoğlu, 2018). Bu dönemde çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesi, yaratıcı ve üretken yönlerinin meydana çıkarılması, özgüvenlerinin geliştirilmesi, karakter ve kişilik gelişimlerinin yıkılmaz temellerle yapılandırılması için ebeveyn ve öğretmenlerin iş birliği içinde hareket etmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2018). Okul öncesi dönemle resmi olarak başlayan eğitim sürecinde çocukların geleceğe hazırlanması ve var olan potansiyellerinin ortaya çıkarılabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin çocukların hayal dünyalarını sınırlandırmayan, düşünme potansiyellerini açığa çıkaran, kendilerini açıklayabilecekleri, gelişimlerine uygun problemler ile karşılaşacakları öğrenme ortamlarını oluşturması önemlidir. Özellikle okul öncesi eğitimde, bireysel yenilikçilik ve profesyonel girişimciliğin inşasında teori ve uygulama birliği sağlanmalıdır. Bu durumda yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi adına en önemli desteği okul öncesi öğretmenlerinin sağladığı söylenebilmektedir.

Eğitimde dijital okuryazarlık ve yenilikçilik uygulamalarına ve öğretmenlerin bu uygulamaları ne seviyede benimsediklerine yönelik ilgili literatür incelendiğinde, sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmüştür (Eshet-Alkalai, 2004; Usluel ve Mazman Akar, 2010; Sefton-Green, Marsh, Erstad & Flewitt, 2016; Bilir, 2021). Günümüzde eğitimcilerin üretme potansiyelini arttırması için dijital çağa kolaylıkla uyum sağlayabilmesi, dijital dili etkin ve yetkin kullanabilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Säljö, 2010). Bununla birlikte eğitimde dijital okuryazarlık-bireysel yenilikçilik ilişkisinin sınırlı kaldığı fark edilmiştir. Eğitim programlarının güncellenmesi, yeni eğitim girişimlerinin başlatılması ve değerlendirilmesi amacı ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve bireysel yenilikçilik düzeyinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Yetişkinlerin sosyal hayatlarında ve kariyerlerinde ihtiyaç duydukları becerilerin küçük yaşlarda kazanıldığı dikkate alınacak olursa, okul öncesi öğretmenlerinin temel rolü yeni nesil çocuklara yol göstermek ve çağın ihtiyaçlarının bilincinde olarak çocukların öğrenme düzeyini arttırmaya gayret etmektir. Bununla birlikte çocukların yenilikçilik potansiyelini arttırmak için düşünmeye yönlendirilmeli, yeni becerileri fark etmeleri için zaman, mekan ve imkan sağlanmalı, çocukların güncel soru ve sorunlara karşı duyarlı olmaları sağlanmalıdır. Bu sebeple araştırmanın problemi, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi ile bireysel yenilikçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Erken çocukluk döneminin hayat boyu öğrenme sürecinin başlangıcı olması, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara rehber olmak ve onları geleceğe hazırlamak konusunda önemini gündeme getirmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin; eğitimde dijitalleşmeye karşı kolaylaştırıcı, çocukları yönlendirici ve motive edici, sorunlara karşı çözüm üretmede yapıcı ve eğitim ortamını zenginleştirici olması beklenmektedir. Bu durumda öncelikli olarak kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık puanları yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalıştığı kurum türü ve kıdem yılı değişkenlerince incelenmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Korelasyonel çalışmalarda iki ve/veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişime yönelik varlığın, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini belirlemek; değişme var ise bunun nasıl olduğu saptanmak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Araştırmanın evrenini, Türkiye sınırları içinde yer alan illerde, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, MEB'e resmi/özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, gönüllülük esas alınarak ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örnekleme, evreni temsil eden birim ya da kişi sayısına ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak ihtiyaç duyulan büyüklükteki örneklemin oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2020). İş gücü kaybını azaltmak, zaman ve para açısından tasarruf etmek amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de MEB'e bağlı resmi/özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 213 okul öncesi öğretmeni bu çalışmada yer almıştır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ) ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) kullanılmıştır. Google Forms aracılığı ile ölçekler dijital ortama aktarılmıştır. Sosyal medya kanalları olan Whatsapp, Telegram ve Instagram üzerinden öğretmen gruplarına erişilmiş, oluşturulan elektronik formun bağlantı linki paylaşılarak okul öncesi öğretmenlerine doldurmaları için iletilmiştir. Ölçek yanıtları ise yine çevrim içi Google E-Form aracılığı ile alınmış ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Çalışmanın verileri çevrimiçi ortamda hazırlanan Google Forms aracılığı ile toplanmış, Microsoft Excel programına aktarılarak düzenlenmiştir. Uygulama sonucunda verilerin analizi ise SPSS 24.0 bilgisayar programında yapılmıştır. Veri setinden eksik ve hatalı cevap verilen 70 veri çıkarılmış olup çalışmaya 213 öğretmeninden toplanan veriler dâhil edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile birlikte verilerin normal dağılmaması sebebiyle nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Bununla birlikte DOYÖ ve BYÖ'den elde edilen puanlar arasındaki ilişki Spearman's Rho ilişki testi analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğü 50'den küçük ise "Shapiro-Wilk Testi", büyük ise "Kolmogorov-Smirnov Testi" kullanılmaktadır. Bu testler ile puanların normallığe uygunluğu incelenmektedir (Büyüköztürk, 2020). Çalışmada $n > 50$ ($n = 213$) olduğu için "Kolmogorov-Smirnov Testi" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, dijital okuryazarlık ile bireysel yenilikçilik arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık alt boyutlarından alınan puan ortalamasının etik ve sorumluluk, gizlilik-güvenlik, günlük kullanım boyutlarının diğer alt boyutlardan (genel bilgi ve işlevsel beceriler, sosyal boyut, profesyonel üretim) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri; yaş ve öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte, dijital okuryazarlık düzeyinin erkek öğretmenlerin, özel kurumda çalışan öğretmenlerin ve mesleki kıdemleri 0-5 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmenliği, dijital okuryazarlık, bireysel yenilikçilik

Kaynakça

- Bilir, B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik inovatif düşünme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elçi, Ş. (2011). Gelecek için eğitim programları ve politikaları. TED (Ed.), Uluslararası eğitim forumu II: Eğitimde inovasyon (ss. 69-73), Ankara: İşkur Matbaacılık Kağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.

- Godin, B. (2008). Innovation: The history of a category. Project on the intellectual history of innovation. Montreal: INRS (Institut national de la recherche scientifique). 1 Ocak 2022 tarihinde <https://124.im/m3nYRK5> adresinden erişim sağlandı.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Özdamar-Keskin, N., Özata, F. Z., Banar, K. & Royle, K. (2015). Examining digital literacy competences and learning habits of open and distance learners. *Contemporary Educational Technology*, 6(1), 74-90.
- Özdemir, A. Y. & Serin, O. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin inovasyon yeterliliklerinin incelenmesi (KKTC örnekleme). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 43-57.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning. Special Issue: 'CAL' – Past, Present and Beyond*, 26 (1), 53–64.
- Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., & Flewitt, R. (2016). Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children. A White Paper for COST Action IS1410, 1-37.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Usluel, Y. K. ve Mazman Akar, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 60-74.
- Yan, B. (2018). Practice and Exploration of Innovation and Entrepreneurship Education in Preschool Education Based on the New Normal. *8th International Conference on Education, Management, Computer and Society* (731-734). UK: Francis Academic Press.

Cognitive Development Skills for Preschoolers through Play in Nature

Rifat Morina

University of Prizren "Ukshin Hoti"

Sadik Maloku

University of Prizren "Ukshin Hoti"

Problem

Play is vital to the healthy development of children. From a developmental perspective, play provides numerous physical, emotional, cognitive, and social benefits, and children occupy so much of their daily time and energy with play that philosophers, researchers, teachers, and parents have all wondered about the role of play in has in the development of the child. Clearly, play should serve as a functional, evolutionary benefit during a child's development. Growth means an increase in body dimensions – in terms of height, weight and other measurable areas. Development is the acquisition of skills in all aspects of a child's life. The different types of development are often divided into four areas:

Physical development - this is about the skills and capabilities of the body and includes:

- the development of general motor skills (use of muscles), such as: legs and hands;
- development of fine motor skills (use of muscles), such as palms and fingers

Social and emotional development – is the development of identity and feelings about oneself and learning the skills to live in society with other people.

Intellectual development - is learning the skills of understanding, memory and concentration

Developing communication and speaking – communicating with friends, family and everyone else.

Aim and hypotheses: as the main purpose in this subject of the work, I would like to give a modest contribution and provide an informative and analytical overview for educators and educational institutions.

The first hypothesis: : Games are important in the intellectual and physical development of children. Second hypothesis: Educators have knowledge of the importance of play, which is important in the intellectual and physical development of children.

Sample: the sample will consist of 32 randomly selected teachers,

The result: based on the analysis of the graphs marked above and the answers received by the educators, it appears that the majority of educators have knowledge of the role of play and its other activities for the intellectual and physical development of children.

Conclusions: to show that play has benefits for children, families and the wider community, and improves health, intellectual development, physical development and quality of life.

Method

For the realization of this paper, we have based on basic books and scientific articles on the role and importance of play in the intellectual and physical development of children.

In this paper, different methods will be used which make the paper more scientifically stable and more important and reliable.

Collection of material, empirical method, objectivity, reliability, generalization, synthesizing, and system are the methods we will use during the elaboration of the proposed topic.

Through the results, we will make comparisons and look closely at the approach to the knowledge teachers have about the importance of games in the intellectual and physical development of children.

How much children want to play, and how much this wish is fulfilled! Do they learn and are they ready for the children to prepare more for their future life through the game?!

Population and sampling

The sample will consist of 32 randomly selected teachers, who will be taken from educational and primary educational institutions in several municipalities.

For the sake of confidentiality, fictitious school names will be used to identify respondents.

A self-administered questionnaire will be used to collect data.

A questionnaire with open questions representing the purpose of the study will be completed by the respondents.

Respondents will fill in the questionnaire freely due to differences in writing and reading skills.

Thematic analysis was used to analyze the collected data.

From the questionnaires, three main themes were identified as the main reasons educators engage children in active play.

These written responses will be analyzed by identifying common themes from the responses to the participants' statements. Each of the responses was then coded by a researcher according to the identified themes.

Statistical methods will be used to see the significance of the results obtained from the questionnaires.

Expected Result/Outcomes

1. Play is an essential part of every child's life and is vital to childhood enjoyment as well as social, emotional, intellectual and physical development.

2. When children are asked what they think is important in their lives, play and friends are usually at the top of the list.

3. Having time and space to play gives children the opportunity to meet and socialize with their friends, keeps them physically active and gives them the freedom to choose what they want to do.

4. Studies show that play has many benefits for children, families and the wider community, and improves health and quality of life.

5. Recent research suggests that children's access to play in nature can:

- a) Increase self-awareness, self-esteem and self-respect
- b) Improve and maintain their physical and intellectual health
- c) It gives them the opportunity to socialize with other children

Keywords: Education, preschoolers, play, nature

References

- Freud, S. (1920). Beyond the pleasure principle. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, volume xviii (1920-1922): beyond the pleasure principle, *Group Psychology and Other Works*, 1-64
- Smith, P. K., & Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56(4), 1042-1050. <https://doi.org/10.2307/1130114>
- Burghardt, G. M. (2010). Defining and recognizing play. *Oxford Handbooks Online*. doi:10.1093/oxfordhnb/9780195393002.013.0002
- Rubin, K.H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley
- A Talk by Stuart Brown. On Being with Krista Tippett. Available online: <https://www.youtube.com/watch?v=iHj82otCi7U> (accessed on 22 September 2014).
- Edward M., & Almon, J. Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School, College Park, MD: Alliance for Childhood, 2009.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Hurwitz, S.C. (2003). To be successful - let them play. *Child Education*, 79, 101–102.

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2003). Einstein never used flash cards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less. Emmaus, PA: Rodale.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fene Yönelik Bilgi ve Tutum Düzeylerinin Fen Eğitimi Uygulamalarına Yansımaları

Nefise Özok Bulut
İstanbul Gedik Üniversitesi

Meral Ören
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünyada eğitim, bireylere yalnızca bilgileri öğretmekle kalmayıp öğrettiği bilgileri kullanma, yaşama aktarma ve yeni durumlara uyarlama amaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından finanse edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) eğitimin bu yeni işlevini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla üç yılda bir yapılan bir araştırmadır. PISA 2018 testi sonuçlarına göre Türkiye fen okuryazarlığı alanında 79 ülke içerisinde 39. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almıştır (OECD, 2019). PISA verilerine göre fen okuryazarlığı ile okul öncesi eğitime katılma; Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) verilerine göre ise fen okuryazarlığı ile okul öncesi eğitimin süresi arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır (MEB, 2016a; 2016b). Ayrıca araştırma bulguları okul öncesi eğitimde edinilen nitelikli fen deneyimlerinin, çocukların ilerleyen yıllarda fen başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir (Morgan vd., 2016). Bu bulgulardan hareketle ülkemizin PISA ve TIMSS sıralamalarında daha üst sıralarda yer alabilmesi için nitelikli fen eğitimine okul öncesi eğitimden başlamanın önemli olduğu söylenebilir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda genellikle okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun fen eğitimine yönelik tutumlarının yüksek olduğu ancak fen bilgi düzeyleri ve yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür (Bilaloğlu, Aslan & Aktaş-Arnas, 2008; Olgan, 2015; Sığırtmaç & Özbek, 2011). Öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin sahip oldukları tutum ve yeterlik algısı, fen uygulamalarına yer verme sıklıklarını etkilemektedir (Genç-Kumtepe, Kumtepe & Batmaz, 2013; Orkunoglu, 2016). Ayrıca fene ilişkin bilgi eksikliklerine sahip olmaları, fen uygulamaları sürecinde zorlanmalarına sebep olmaktadır (Babaroğlu & Okur-Metwalley, 2018). Öğretmenlerin fen uygulamalarına daha sık yer verebilmeleri için fen eğitimine ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri kadar bilgi düzeyleri ve yeterlik algılarının artırılması önemli görülmektedir (Barenthien vd., 2020; Oppermann, Hummel & Anders, 2021). Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de okul öncesi eğitimde fen uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşleri, tutumları ve öz yeterlik düzeylerini belirlemeye odaklanıldığı görülmüştür (Babaroğlu & Okur-Metwalley, 2018; Dağlı & Dağhoğlu, 2020; Karademir, Kartal & Türk, 2020). Ayrıca araştırmalarda genel olarak verilerin ölçek, anket ve görüşmelerden yararlanılarak elde edildiği, veri çeşitlenmesine gidilmediği ve karma yöntemden nadiren yararlanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin fen uygulamalarını gözlem tekniğiyle inceleyen sadece iki çalışmaya (Bilaloğlu, Aslan, & Aktaş-Arnas, 2008; Sığırtmaç & Özbek, 2011) ulaşılabilmektedir. Ancak ilk çalışmada beş öğretmen üçer gün, ikinci çalışmada ise altı öğretmen birer etkinlikte gözlemlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin bilgileri ve tutumlarının fen uygulamalarını etkileme durumlarının uzun süreli gözlemle ve veri çeşitlenmesine gidilerek derinlemesine incelendiği bir çalışmaya gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada, fen bilgi ve fen eğitime yönelik tutum düzeyi farklı olan okul öncesi öğretmenlerinin, fen etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerinin karşılaştırmalı bir şekilde derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Fen bilgi ve fen eğitime yönelik tutum düzeyi farklı olan okul öncesi öğretmenleri fen etkinliklerini nasıl planlamaktadır?
2. Fen bilgi ve fen eğitime yönelik tutum düzeyi farklı olan okul öncesi öğretmenleri fen etkinliklerini nasıl uygulamaktadır?
3. Fen bilgi ve fen eğitime yönelik tutum düzeyi farklı olan okul öncesi öğretmenlerinin fen uygulamaları sürecinde çocukların tepkileri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Tasarımı: Araştırma karma yöntem durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. İki aşamadan oluşan bu desenin amacı ikinci aşamada incelenecek durumları birinci aşamada elde edilen nitel veya nicel bulgular veya her ikisinin kullanımı ile oluşturmaktır (Creswell & Creswell, 2018).

Katılımcılar: Mevcut çalışmada ilk aşama için kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmış ve İstanbul'un üç ilçesindeki okullarda çalışan 119 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ilk aşamada öğretmenlere uygulanan tutum ölçeği ve başarı testi sonuçlarına göre amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla her iki uçtan birer öğretmen belirlenmiştir.

Ölçümler: Araştırmanın ilk aşamasında katılımcı 119 öğretmene “Fen Uygulamalarına Yönelik Anket Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği” ve “Fen Kavramları Başarı Testi” uygulanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında kullanılan Fen Uygulamalarına Yönelik Anket Formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup; demografik bilgiler, fen ile ilgili takip edilen kaynaklar, fen etkinliklerine ve bilimsel süreç becerilerine yer verme sıklıkları, etkinliklerde ele aldıkları konular, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin açık ve kapalı uçlu sorular içermektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği, Hyung-Sook-Cho ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilmiş ve Ünal, Akman ve Gelbal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Kendini geliştirme ve öz yeterlik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

Fen Kavramları Başarı Testi, okul öncesi öğretmenlerinin karşılaşılabilecekleri bazı fen kavramlarına yönelik bilgi düzeylerini belirlemek için Güney (2016) tarafından geliştirilmiş 20 sorudan oluşan bir testtir.

Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcı iki öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin fen uygulamaları gözlemlenmiş ve fen etkinliklerinde ele aldıkları kazanım-göstergeler incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu, öğretmenlerin fen etkinliklerinde yararlandıkları kaynaklar, ele aldıkları konular ve bilimsel süreç becerileri gibi fen etkinliklerini planlama, uygulama süreçlerini belirlemeye ilişkin açık uçlu sorular içermektedir. Görüşmeler, gözleme gidildiği günlerde toplam 10 dakikayı aşmayacak biçimde, gözlemler ise her öğretmenin sınıfında toplam üç ayda on altı defa gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sırasında doğal sınıf ortamı bozulmamış ve katılımcı gözlemci tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme ve gözlemler ses kaydına alınmış ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Analiz: Araştırmada nicel veriler betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise tümdengelimli tematik analiz kullanılmıştır. Bu analizin kullanılma sebebi araştırma sorularının dikkate alınması ve verileri şekillendiren temel unsurların tespit edilmeye çalışılmasıdır. Bu analizde araştırmacı verileri inceleyerek kodları ve kodlardan yola çıkarak temaları oluşturur. Temaların tüm veri ile ilişkisini inceleyerek analizin tematik bir haritasını tasarlar. Tema haritasında yer alan her bir temayı açık bir biçimde tanımlayıp adlandırır ve onlara uygun alıntılar seçer. Son aşamada temalarını araştırma soruları ve literatürle ilişkilendirerek sunar (Braun & Clarke, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonucunda araştırma bulguları iki ana tema ve sekiz alt tema altında gruplandırılmıştır. İlk ana tema olan planlama süreçleri altında; yararlandıkları kaynaklar ve hazırlıklar olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. İkinci ana tema olan uygulama süreçleri altında; sıklık, konular, öğretim yöntem ve teknikleri, bilimsel süreç becerileri, zorlandıkları noktalar ve çocukların tepkileri olmak üzere altı alt tema oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin fen konularına yönelik bilgi düzeyleri ve fen eğitimine ilişkin tutumlarının; fen uygulamalarına yer verme sıklıkları, bu uygulamaları planlarken yararlandıkları kaynakları, bu uygulamalarda ele aldıkları konuları ve konular kapsamında çocuklara doğru ve bilimsel açıklama yapma durumlarını etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerini ele alma biçimleri, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ve çocukların etkinliklere aktif katılım sağlama durumlarını farklılaştırdığı gözlemlenmiştir. Özellikle bilgi düzeyi düşük olan öğretmenin fen etkinliğini sadece gösteri deneyi olarak algıladığı, uyguladığı deneyi açıklamakta zorlandığı ve bu durumun çocukların etkinlikte pasif kalmasına ve fen kavramlarını anlamakta zorlanmalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, fen eğitimi, fen eğitimine yönelik bilgi ve tutum düzeyi, durum çalışması

Kaynakça

Babaroğlu, A., & Okur-Metwalley, E. (2018). Erken çocukluk döneminde fen eğitimine ilişkin okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 125-148. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.389149>

- Barenthien, J., Lindner, M.A., Zieglerb, T., & Steffensky, M. (2020). Exploring preschool teachers' science-specific knowledge. *Early Years*, 40(3), 335-350. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1443321>
- Bilaloğlu, R.G., Aslan, D., & Aktaş-Arnas, Y. (2008). Okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 88-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H.E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminin içeriği ve standartlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Society Researches*, 15(23), 1885-1919. <https://doi.org/10.26466/opus.631378>
- Genç-Kumtepe, E., Kumtepe, A.T., & Batmaz, B. (2013). The convergence of perceived efficacy beliefs and sciencing in early childhood classrooms. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 85-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19547/208171>
- Güney, M.Y. (2016). The effect of activities based upon constructivism on preschool teacher candidates' attitudes and achievements. [Unpublished master's thesis]. Kastamonu University.
- Karademir, A., Kartal, A., & Türk, C. (2020). Science education activities in Turkey: A qualitative comparison study in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 48, 285-304. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00981-1>
- MEB. (2016a, Şubat 6). PISA 2015 ulusal raporu. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- MEB. (2016b, Şubat 6). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Merriam, S.B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed). Jossey-Bass.
- Morgan, P.L., Farkas, G., Hillemeier, M.M., & Maczuga, S. (2016). Science achievement gaps begin very early, persist, and are largely explained by modifiable factors. *Educational Researcher*, 45(1), 18-35. <https://doi.org/10.3102/0013189X16633182>
- OECD. (2019, March 8). PISA 2018 results: Combined executive summaries volume I, II & III. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- Olgan, R. (2015). Influences on Turkish early childhood teachers' science teaching practices and the science content covered in the early years. *Early Child Development and Care*, 185(6), 926-942. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.967689>
- Oppermann, E., Hummel, T., & Anders, Y. (2021). Preschool teachers' science practices: Associations with teachers' qualifications and their self-efficacy beliefs in science. *Early Child Development and Care*, 191(5), 800-814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1647191>
- Orkunoğlu, Y.M. (2016). Study of the relationship between preschool teachers' science teaching and self-efficacy levels. [Unpublished master's thesis]. Yeditepe University.
- Sığırtmaç, A., & Özbek, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 1039-1056. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19821/212191>

Okul Öncesi Öğretmenleri için Robotik Kodlama Eğitimi

Hatice Şahin
Anadolu Üniversitesi

Arzu Arıkan
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Geçmişten günümüze baktığımızda teknolojik gelişmelerin hızla arttığına tanık olmaktayız. Akıllı telefonlar, dijital araç gereçler, robotlar ve yapay zekâ uygulamaları gibi birçok yeni nesil teknolojik araç yaşamın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Peki eğitimciler bu araçlardan ne ölçüde faydalanmaktadır? Hızla gelişen bu çağa ayak uydurup, çocukları yeterince destekleyebiliyorlar mı? Bu noktada sorgulanacak birçok soru var. Fakat bir gerçek var ki hızla gelişen bu çağa çocuklar asla duyarsız kalmamaktadır. Bu sebeple çocukların yaşamındaki yetişkinlerin teknolojiyi kullanmaması neredeyse imkânsız bir hale gelmektedir. Diğer bir ifade ile eğitimcilerin çağın gelişmelerine ayak uydurarak teknolojiyi çocukları destekleyecek şekilde eğitim sürecine dahil etmeleri beklenmektedir. Bu noktada eğitimde robotik kodlama ön plana çıkmaktadır.

Yapılan pek çok çalışma, robotik kodlama eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanması gerektiğini ortaya koymuştur (Canbeldek, 2020; Elkin, Sullivan ve Bers, 2016; Jung ve Won, 2018; Küçükpara ve Aksüt, 2021; Nam, Kim ve Lee, 2019; Ünsal, 2019; Odacı ve Uzun, 2017; Sullivan ve Bers, 2015; Zviel-Girshin, Luria ve Shaham, 2020). Bu araştırmaların da desteklediği üzere kodlama eğitimine erken yaşlarda başlanması mümkündür. Fakat Türkiye’de özellikle okul öncesi dönemde bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimi konusunda desteklenmesi önemli hale gelmektedir. Uygulama alanında yapılacak katkılar ilerleyen yıllarda daha fazla sayıda bilimsel araştırmaların yapılmasının önünü açacaktır. Günümüzde öğretmenler bu eğitime müfredat eksikliği, bilgi yetersizliği (Ergin,2020; Sayın, 2019), materyal eksikliği (Ünsal, 2019), zaman yönetimi (Koçaçıl, 2020) gibi çeşitli nedenlerden dolayı ön yargılı yaklaşabilmektedir. Öğretmenlerin öncelikle okul öncesi çocuklarına robotik kodlama eğitimi verilmesinin mümkün olduğunu benimsemesi önemlidir. Bu farkındalığı kazanan öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler edinerek çocukların gelişimlerini robotik kodlama ile desteklemeleri mümkün olacaktır. Bu çalışmanın amacı da okul öncesinde robotik kodlama eğitimi konusunda yapılan uygulamaları betimleyerek bilimsel araştırmalar ışığında robotik kodlama eğitiminin çocukların gelişim ve eğitimine katkılarını açıklamaktır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranacaktır:

- Okul öncesi eğitimde robotik kodlama uygulamalarına yönelik örnekler nelerdir?
- Robotik kodlamanın okul öncesinde çocukların eğitim ve gelişimine katkıları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada okul öncesinde robotik kodlama eğitimi konusunda bir literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama kapsamında “EbscoHost, Sage Journal, Jstor, Oxford Journals, Scopus, Science Direct, SpringerLink, Tr Dizin, Dergipark, YÖK tez ” veri tabanlarından kaynaklara, yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel araştırmalara ulaşılmıştır. Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler olarak şunlar kullanılmıştır: “Okul öncesi dönemde robotik kodlama (robotic/ robotics coding in early childhood /preschool / kindergarten / toddlers / young children / early ages), robot, programlama (programing), algoritma (algorithm), robot tasarımı (designing a robot), robotik eğitim (robotic/ robotics education), kodlama (coding), robotik kodlama eğitimi (robotic/ robotics coding education), robotik uygulamalar (robotic/ robotics applications), robotik kodlama araçları (robotic/ robotics coding tools), eğitici robotik (educational robotic/ robotics), robotik kodlama eğitimi programları/ ortamları (robotic/ robotics coding education programs/ environments) robotik kodlamanın çocukların gelişimine etkisi (the effect of robotic/ robotics coding on children's development), robotik kodlamanın çocukların eğitimine etkisi (the effect of robotic/ robotics coding on children's education)” kullanılmıştır. Bu tarama 2007- 2022 yılları arasında, Türkçe ya da İngilizce yazılmış olan, nitel, nicel ya da karma yöntemleri içeren okul öncesi eğitimde robotik kodlama ile ilgili yapılan çalışmalar ve kaynaklarla sınırlı tutulmuştur. Tarama sonucunda elde edilen çalışmalar tablolştırılmıştır. İncelenen kaynaklardan elde edilen bilgiler sistematik olarak gözden geçirilmiş ve araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu taramada 2007-2022 yılları arasında robotik kodlama konusunda yapılan çalışmaları derleyerek okul öncesi çocukları için robotik kodlamanın etkilerini ve robotik kodlama eğitimi uygulamalarını betimlemeyi amaçlamıştır.

Tarama kapsamında okul öncesi eğitimde kullanılan yaygın robotik kodlama uygulamaları, çocuklar için etkileri ve robotik öğretimi uygulama ortamları açıklanmıştır. Bu açıklamalar yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalarla desteklenerek öğretmenler için örnekler verilmiştir.

Özetle, robotik uygulamalar ve tasarımlar konularında yapılan çalışmalarda genel olarak öğrenme ortamlarına çeşitli robot tasarımları dahil edilmiştir. Robot tasarımlarıyla yapılan uygulamalarda, çocukların ve öğretmenlerin robotlara karşı olumlu yönelimlerinin olduğu görülmüştür. Çocukların, robotlarla basit kodlama, programlama sürecinde ve temel becerileri öğrenmede başarılı olduğu saptanmıştır. Taranan çalışmalarda öğrenme ortamlarına dahil olan robotların, öğrenme sürecini ve çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Elde edilen diğer sonuçların okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına katkı sağlaması beklenmekte olup bunlar sunum kapsamında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, robotik, kodlama, robotik uygulamalar, mesleki gelişim, okul öncesi öğretmeni

Kaynakça

- Canbeldek, M. (2020). Erken çocukluk eğitiminde üreten çocuklar kodlama ve robotik eğitim programının etkilerinin incelenmesi. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Elkin, M., Sullivan, A. & Bers, M.U. (2016) Programming with the KIBO robotics kit in preschool classrooms. *Computers in the Schools*, 33(3), 169-186.
- Ergin, A.Z. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama becerileri ve kodlamaya ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jung, S.E. ve Won, E-s. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*, 10(4), 905.
- Kocaçıl, S. (2020). Programlanabilir eğitsel oyuncak robot tasarımı ve okul öncesi dönemde kullanılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Küçükpara, M.F. ve Aksüt, P. (2021). Okul öncesi dönemde bilgisayarsız kodlama eğitimine bir örnek: problem çözme becerileri için etkinlik temelli algoritma. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 11(2), 81-91.
- Nam, K.W., Kim, H.J. ve Lee, S. (2019). Connecting plans to action: the effects of a card-coded robotics curriculum and activities on korean kindergartners. *Asia-Pacific Edu Res*, 28(5), 387-397.
- Odacı, M. M., ve Uzun, E. (2017). Okul öncesinde kodlama eğitimi ve kullanılabilecek araçlar hakkında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri: Bir durum çalışması. 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ss. 718-725). Malatya.
- Sayın, M. (2019). *Kodlama ve robotik eğitim setlerinin öğretmen ve öğrenci gözüyle değerlendirilmesi*. MEB.
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2015). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3-20.
- Ünsal, L. (2019). *Okul öncesi ve ilköğretim yöneticilerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Bağcılar ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Zviel-Girshin, R., Luria, A. & Shaham, C. (2020). Robotics as a tool to enhance technological thinking in early childhood. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 294-302.

Duygusal İstismarla Başa Çıkma: Resimli Çocuk Kitaplarının Güçlendirici Rolü

Emine Hande Aydos
İstanbul Kültür Üniversitesi

Ayça Ülker
Hacettepe Üniversitesi

.Problem Durumu

Resimli çocuk kitapları, çocukların pek çok konu, kavram ve beceriyi edinmesi için önemli araçlardır. Erken yaşlardan itibaren çocuklar, kitaplarda hem kendi hayatlarından hem de çevrelerinde tanık oldukları olaylardan yansımalar bulurlar; karakterlerle etkileşime geçerek onlarla özdeşim kurarlar. Okul öncesi dönem çocukları, karşılaştıkları, ancak kolay kolay dile getiremedikleri, keşfetmeye çalıştıkları durumları resimli kitaplar sayesinde anlamlı hale getirebilirler. Resimli çocuk kitapları aracılığı ile karakterlerin hangi olayları yaşadığı ve bu olaylarla başa çıkarken, işlevsel çözüm yolları bulurken neler yaptıklarını hem kitabı dinleyerek hem de resimlerini inceleyerek anlamaya çalışırlar. Erken yaşlardan itibaren çocuklar kitaplar aracılığıyla karşılaşılabilecekleri duygusal istismar durumlarını fark edip ne şekilde başa çıkabileceklerini karakterlerin kullandığı işlevsel baş etme stratejileri ve öğretmenlerinin rehberliği ile öğrenebilirler.

İstismar ve ihmal de resimli çocuk kitaplarında karşımıza çıkabilecek, konu olarak ele alınabilecek durumlardan bir tanesidir. İstismar vakalarına bakıldığında, özellikle fiziksel, cinsel, duygusal ve ekonomik istismar karşımıza çıkmaktadır (Turla, 2002; DSÖ, 2016). En sık rastlanan istismar türü duygusal istismar olmasına rağmen fiziksel bulgusu olmadığından aynı zamanda kanıtlanması en zor olan türdür (Polat, 2007). Çocuğun kişilik gelişimine zarar verebilecek, duygusal gelişimini engelleyebilecek her türlü davranış şeklinde ifade edilen duygusal istismar (UNICEF, 2002) çocuğu küçük düşüren, hareket-konuşma özgürlüğünü kısıtlayan ve gururunu zedeleyen davranışları içermektedir. Bu tür davranışları detaylandırdığımızda, reddetme/yok sayma, yıldırma, tek başına bırakma, suça yöneltme, çocuğu kendi çıkarlarına kullanma, duygusal cevabı yadsıma, gaslighting ve çocuğun temel gereksinimlerini ihmal etme olarak sınıflandırılmıştır (Ahern, 2018; Pash, 2021).

Bu bağlamda resimli çocuk kitapları ile ilgili yürütülen çalışmalara bakıldığında, sıklıkla çocuklar için hazırlanan resimli kitapların özelliklerinin incelendiği görülmektedir (Gönen, 1993; Güleç ve Gönen, 1997; Konar, 2004; Tuncer, 1974; Uzman, 1993). Yapılan bir çalışmada resimli çocuk kitaplarında yer verilen bilimsel süreç becerileri (Biçer vd. 2021); fen temalı resimli çocuk kitaplarının fen konularını edinmedeki yeri (Günşen ve Uyanık, 2021); bir diğer çalışmada da cinsel eğitim unsurları (Öztürk ve Gök, 2021) incelenmiştir. Gönen ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada da incelenen 228 resimli çocuk kitabının çocukların gündeminde yer alan çeşitli konuları ele aldığını belirtmişlerdir. Resimli çocuk kitapları baş etmesi zor konuları ele alarak çocukların bu zor durumlarla nasıl başa çıkacaklarını açıklayabilir. Bu yönleriyle resimli çocuk kitapları okul öncesi dönem çocuklarının maruz kalabileceği duygusal istismar durumlarına karşı koruyucu becerileri içerebileceği görülmektedir.

Bu doğrultuda bu araştırma ile 3-6 yaş grubu için Türkçe yayımlanmış ve Türkçe çevirisi yapılmış giriş-gelişme-sonuç bölümlerinden oluşan ve duygusal istismar durumları içeren resimli kitaplardaki karakterlerin duygusal istismarla başa çıkmakta kullandıkları yöntemleri incelemek ve eğitimcilerin çocuklara rehberlik ederken kullanabileceği bir içerik oluşturma amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, 3-6 yaş grubu için Türkçe yayımlanmış ve Türkçe çevirisi yapılmış giriş-gelişme-sonuç bölümlerinden oluşan ve duygusal istismar durumları içeren resimli kitaplardaki karakterlerin duygusal istismarla başa çıkmakta kullandıkları etkili başa çıkma biçimlerinin incelendiği ve buna ek olarak bu kitapların öğrenme ortamlarında kullanılabilirliğini değerlendirmeyi amaçlayan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Bir grubun araştırmada hedeflenen özelliklerini ortaya çıkarmak için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili mevcut durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk ve diğ., 2008).

Çalışma Grubu:

Çalışma grubu, araştırmanın amacı doğrultusunda, 3-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yayımlanmış veya çeviri resimli kitaplardan, farklı yayınevi ve yazara ait, duygusal istismar durumu içerenler arasından ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi, ile araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması mümkün olabilmektedir (Yıldırım

ve Şimşek, 2012). Bu araştırmada belirlenen ölçütler 1) kitapların giriş-gelişme-sonuç gösterir bir olay örgüsü içermesi, 2) kitapta en az bir duygusal istismar göstergesi bulunması ve 3) bu duygusal istismar durumu ile işlevsel bir başa çıkma stratejisi içermesi olup çalışma için ulaşılabilen, 160 kitaptan ölçütlere uyan 12 kitap çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları:

Veriler, araştırmacılar tarafından literatür taramasına dayalı olarak hazırlanıp, uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiş olan “Kitap Künye Formu”, “Duygusal İstismar Göstergeleri Formu”, “Duygusal İstismarla İşlevsel Başa Çıkma Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Kitap Künye Formu, araştırmada kullanılan resimli çocuk kitaplarının künye bilgilerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuş ve kitaplara ait; basım yılı, yayınevi, kitabın çeviri olup olmama durumu ve kahramanın insan, hayvan ya da nesne olması gibi özellikleri içermektedir. Duygusal İstismar Göstergeleri Formu, araştırmanın amacına göre belirlenmiş olan duygusal istismar durumlarının kitapta yer alma durumlarının incelendiği formdur. Duygusal İstismarla İşlevsel Başa Çıkma Formu ise, araştırmacılar tarafından ilgili literatür ışığında kategorize edilmiş olan işlevsel ve işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri belirlenerek oluşturulmuştur.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde daha önceden belirlenen temalara göre verilerin özetlenerek yorumlanması esastır. Örnekleme dâhil edilen tüm resimli çocuk kitapları, daha önceden belirlenen temalara göre iki farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve ilgili ölçütlere göre tartışılarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile 3-6 yaş grubu için Türkçe yayımlanmış ve Türkçe çevirisi yapılmış giriş-gelişme-sonuç bölümlerinden oluşan ve duygusal istismar durumları içeren resimli kitaplardaki karakterlerin kullandıkları duygusal istismarla etkili başa çıkma biçimleri incelenmiş ve amaçlı örnekleme yöntemi ile incelenen kitaplar, karakterlerin zaman zaman duygusal istismar içeren davranışlara maruz kaldığını ve bu durumla baş etmek için farklı stratejiler kullandıkları görülmüştür. Araştırma kapsamındaki kitaplarda yer ala olay örgüsü, ilgili literatür ışığında hazırlanmış duygusal istismar göstergelerine göre incelenmiştir. Buna göre, incelenen resimli çocuk kitaplarında veriler, duygusal istismar göstergeleri varlığına göre sınıflanmıştır. Benzer biçimde, kitaplarda bir yetişkinden yardım isteme, istismar durumuna maruz kalan karaktere yardım etme, çocuğu rahatlatma/yatıştırma/temas olmak üzere çeşitli baş etme becerilerinin modellendiği tespit edilmiştir. Tüm bunlarla başa çıkma davranışlarına bakıldığında da karakterler işlevsel olan başa çıkma yöntemlerini kullanabilmekte ve gerekli desteği talep edebilmektedir. Bu noktada, araştırma sonuçlarına göre hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına küçük yaş grubu çocuklarla çalışırken rehberlik edebilecek etkili bir içerik oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk eğitimi, çocuk edebiyatı, duygusal istismar, nitel araştırma

Kaynakça

- Ahern, K. (2018). Institutional betrayal and gaslighting. *The Journal of Perinatal & Neonatal Nursing*, 32(1), 59-65.
- Biçer, E., Başaran, M., & Aytar, A. G. (2021). Resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerilerine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 19-36.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gönen M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.
- Gönen, M. vd. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 95-108.
- Güleç, H. ve Gönen, M. (1997). 1974–1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(1), 42-53.
- Günşen, G., & Uyanık, G. (2021). Fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının fen öğrenmedeki önemi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1573-1598.

- Öztürk, G. M., & Gök, N. F. (2021). Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında cinsel eğitim unsurlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 403-419.
- Polat O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı*. Seçkin Yayıncılık.
- Turla A. (2002). Çocuk istismarı ve ihmali olgularına tıbbi yaklaşım. *OMÜ Tıp Dergisi*, 19(4), 291-300.
- UNICEF, (2017). *Dijital bir dünyada çocuk olmak*. New York: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu.
- Uzmen, F. S. (2001). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- World Health Organization. (2016). Child maltreatment. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Hatice Şahin
Anadolu Üniversitesi

Aslı Yıldırım
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişime uygun uygulamalar, çocukların ve öğretmenlerin gelişim ve öğrenmelerini destekleyerek bireysel ihtiyacına cevap veren, onlara yönelik hedefler koyarak ulaşılmasına yol gösteren erken çocukluk yaklaşımıdır. Çocuklar sosyal ve bilişsel yönden farklı uygulamalarla karşılaşsalar bile onların bu süreçte aktif bir şekilde dahil edilmeleri ve öğrenmelerinden sorumlu olmaları noktasında desteklenmeleri çocukların gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Soyalp, 2019). Gelişime uygun uygulamalar, çocuğu programın birincil kaynağı olarak gören ve çocukların benzersiz özelliklerini tanıyan, çocuk merkezli uygulama yaklaşımına atıfta bulunur. Öğretmenler, çocukların ortaya çıkan bilişsel, fiziksel/motor ve duyuşsal/sosyal gelişimlerine ilişkin gözlemleriyle eşleşen uygun materyal ve etkinlikler sunarak çocukların gelişimini destekleyebilir. Gelişime uygun uygulamalar, çocuklara bireysel farklılıklara izin veren ve herkes için başarı sağlayan seçenekler sunar. Öğretmenler gün içinde, etkinliklerin içerik alanlarını bütünleştirir ve aktif keşif, somut ve uygulamalı etkinlikler sağlar. Çocuklar, doğal merakları ve dünyayı anlamlandırma istekleriyle öğrenmeye motive olurlar. Gelişime uygun olarak hazırlanan programların, çocukların stres düzeylerini düşürdüğü görülmektedir (Charlesworth, 2012).

Okul öncesi dönemdeki çocukların optimal gelişimlerini sağlamak çok önemlidir. Bu noktada gelişime uygun uygulamalar dikkat çekmektedir. Eğitimci, her çocuğun güçlü yanlarını temel alarak ve fiziksel, bilişsel, sosyal veya duygusal sağlığının herhangi bir yönüne zarar vermemeye özen göstererek, çocukların gelişim alanlarında tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için öğrenme ortamlarını uygun tasarlamalıdır. Gelişimsel olarak uygun uygulamalar, her bir bireyi öğrenme topluluğunun değerli bir üyesi olarak tanıır ve destekler. Sonuç olarak, gelişimsel olarak uygun olması için uygulamaların kültürel, dilsel ve her çocuğa uygun yeteneklere sahip olması gerekir. Bu konuda öğretmen adaylarının bilinçli olması da önem arz etmektedir. Bununla birlikte gelişime uygun uygulamalar hakkında farkındalık oluşturmak için çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu konuda da gelecekte çocukların hayatında büyük yer kaplayacak öğretmen adaylarının görüşleri önemlidir.

Bu çalışma:

- Gelişime uygun uygulamalara yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin ortaya konulması,
- Gelişime uygun uygulamalara yönelik farkındalık oluşturulması,
- Bu konuda alanyazına katkı getirmesi açısından önemlidir.

Günümüzde okul öncesi yıllarda farkındalığında az olması nedeniyle gelişime uygun uygulamalar üzerinde pek durulmamaktadır. Türkiye de ise bu konuda sınırlı çalışma yapıldığı görülmektedir. Gelişime uygun uygulamalara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi bu konudaki farkındalıklarının ortaya konulabilmesi için önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada, gelişime uygun uygulamalara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaca dayalı olarak şu soruya yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi dönemde gelişime uygun uygulamalara yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Okul öncesi eğitimde gelişime uygun uygulamalara yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma temel nitel araştırma modelinde desenlenmiştir. Temel nitel araştırmada, bir fenomenin anlamı, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışılır. Bu araştırma deseni insanları kendi dünyalarıyla meşgul oldukça anlamlar oluşturulur. Araştırmacılar temel nitel araştırmada insanların yaşadıkları dünyayı nasıl yorumladıklarıyla, nasıl oluşturduklarıyla ve yaşadıkları deneyimlere ne tür anlamlar yükledikleriyle ilgilenir. Genel olarak amaç ise insanların yaşadıkları deneyimleri ve hayatları nasıl anladıklarını kavramaktır. Temel nitel araştırmada veriler, gözlemler, görüşmeler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013).

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilirlik de

dikkate alınarak katılımcılar çalışmanın amacına göre bazı özellikler göz önüne alınarak seçilmiştir. Çalışma grubunu belirlenen ölçütlere göre:

- Gelişime uygun uygulamalara yönelik ön bilgileri olan,
- Okul öncesi öğretmenliği lisans son sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Bu ölçütler dikkate alınarak çalışmaya 8 kişi katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken “Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeği” nin maddelerinden yararlanılmıştır. Bu ölçek Kim ve Buchanan (2009) tarafından geliştirilmiştir. Şahin Sak ve Sak tarafından ise Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Araştırmada verileri toplamak için odak grup görüşmeleri tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, araştırmacının ilgilendiği ve araştırmacının yönlendiriciliğiyle bir konunun dört ile on iki kişi arasındaki gruplar arasında irdelendiği bir grup tartışmasıdır. Odak grup görüşmelerinde belirlenen grubun belirlenen bir konu etrafındaki görüş ve değerlendirmelerini almak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir. Çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma da okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi dönemde yapılan etkinliklerin çocukların bireysel ilgilerine ve gelişim düzeylerine yanıt vermesi konusundaki görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının lisans sürecindeki eğitimleri de göz önüne alındığında, etkinliklerin çocukların gelişimine ve bireysel ihtiyaçlarına cevap vermesi ve ona göre planlanması gerektiği düşüncesinde fikirlerini belirtecekleri beklenmektedir. Katılımcıların düşüncelerinin alındığı bir diğer soru ise; öğretmenin, çocukların kendi oyun ve projeleri ile meşgul olmaları için ne kadar zaman ayırması gerektiği ya da bu konudaki görüşlerinin ne olduğudur. Bu soruya katılımcıların sürece bakış açıları ve deneyimleri göz önünde bulundurularak, günlük eğitim akışı içinde çocuklar için belirli bir zaman diliminden bahsetmeleri beklenmektedir. Görüşlerinin alındığı bir diğer konu ise hazır planlara yönelik sorulardır. Bu noktada öğretmen adaylarının çocukların gelişimlerine ve bireysel hızlarına yönelik noktalara vurgu yapmaları beklenmektedir.

Katılımcılara yönlendirilen diğer sorular ve elde edilen cevaplar analiz edildikten sonra sunum kapsamında tartışılacaktır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının gelişime uygun uygulamalar noktasında görüşlerinin ne durumda olduklarına dair çıkarımlar yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Gelişime uygun uygulamalar, okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmen adayları

Kaynakça

- Betawi, A. & Jabbar, S. (2019). Developmentally appropriate or developmentally inappropriate, that's the question: perception of early childhood pre-service teachers at The University of Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24 (1) , 40-50, DOI: 10.1080/02673843.2018.1458633
- Charlesworth, R. (2012). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 74(5), 274-282, DOI: 10.1080/00094056.1998.10521951.
- Demircan, H.Ö. (2012). *Developmentally appropriate practice and parental involvement in preschools: parent and teacher perspectives*. Doktora Tezi. Middle East Technical University, The Department Of Elementary Education, Ankara.
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., Whiren, A.P. ve Rupiper, M.L. (2019). *Gelişime uygun eğitim programı- Erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar*. (Çev: E. Ahmetoğlu ve İ.H. Acar). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Li, X., McFadden, K., E. & DeBey, M. (2019): Is It DAP? American preschool teachers' views on the developmental appropriateness of a preschool math lesson from China. *Early Education and Development*, DOI: 10.1080/10409289.2019.1599094
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin Sak, İ.T. ve Sak (2017). Gelişime uygun uygulamalar inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 346-362.

- Soyalp, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının sınıflarındaki 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerine etkisinin boylamsal olarak incelenmesi*. Doktora Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Willingham, D. T. (2008). What is developmentally appropriate practice? *American Educator*, 32(2), 34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taylor, D. D., & Bratton, S. C. (2014). Developmentally appropriate practice: Adlerian play therapy with preschool children. *The Journal of Individual Psychology*, 70(3), 205-219.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Kültürünün Türkçe Etkinlikleri Üzerine Etkisi

Zeynep Ceren Şimşek

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların okuma kültürü oluşturmada etkin bir rolü olduğu bilinen öğretmenler nasıl bir okuma kültürüne sahiptir? Ve öğretmenlerin sahip olduğu okuma kültürü günlük akışta yer alan Türkçe etkinliklerinde çocuk edebiyatı ürünlerine yer verme durumlarını nasıl etkilemektedir? Sorularından yola çıkılarak yapılandırılan bu araştırmada nitel araştırma modellerinden durum incelemesi kullanılarak yapılandırılmıştır.

Okuma kültürü; bireylerin estetik bir duyarlılıkla oluşturulmuş yazılı ve görsel materyalleri edinmesi, okuma eylemini bir yaşam biçimi haline getirerek etkin bir okur olmasını içeren ardışık bir süreçtir (İnce Samur, 2017). Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı, “dinleme alışkanlığı” edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, “okuma yazma becerisi” edinilir. Bu beceriyi de “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okur-yazarlık becerisi” izler. (Sever, 2010:24).

Bir toplumda okuma kültürünün en önemli göstergesi, okumanın gündelik yaşamın öğeleri arasında yer almasıdır. Çocukların okuma alışkanlığı kazanma olasılıkları, çevrelerinde oluşan okuma kültürünün zenginliği ile doğru orantılıdır. Kendisine erken yaşta nitelikli yapıtlar sunulan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği, ileriki dönemlerde etkin bir okur olduğu ve yetişkinliklerinde okuma kültürüne sahip oldukları araştırmalarla desteklenmektedir (Berk, 2018; Hindman, Skibbe, & Foster, 2014; Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008; Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017. Öğrencilerin okumaktan zevk almalarına katkıda bulunan faktörleri araştıran araştırmalar, ortamların, metinlerin ve öğretmenlerin hepsinin öğrenci tutumları üzerinde büyük etkileri olduğunu göstermektedir. Fiziksel rahatlığın ve kaliteli / çeşitli metinlere erişimin temel olduğu okuma alanlarının özellikle erken okuma deneyimlerinin doğasını etkilediği bilinmektedir (Kuzmičová ve diğerleri, 2018; Parry ve Taylor, 2018). Ayrıca, bir öğretmenin okuma konusundaki söylemsel uygulamaları, okurken gerçek zevki modellemesi (Cremin, 2014) ve kişisel okuma alışkanlıkları (Commeyras, 2003) olumlu bir sınıf okuma kültürü oluşturmada ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bağlamda çocuğun nitelikli yapıtlarla temasının sağlanması, kitapların dünyasına adım atması ve bütün bu becerilerin ardışık olarak kazanılmasının çocuğun okuma kültürü edinmesinde birbirine bağlı bütüncül bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür. Bu bütüncül yaklaşımda en önemli görev hiç şüphesiz önce ailelere daha sonra da eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir (Powell, Diamond, Burchinal, & Koehler, 2010)

Öğretmenlerin kendi okumaları üzerinde düşündükçe ve ilerledikçe okuma anlayışlarının genişlediğini belirten araştırmalar okuma kültürüne sahip öğretmenlerin aynı zamanda çocuk edebiyatı ürünleri tercihlerinin de değiştiğini ve geliştiğini ifade etmektedir (Cremin, Mottram, Collins, Powell, & Safford, 2009). Bu bağlamda özellikle erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin okuma kültürlerinin çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma ve sınıf içi uygulamaların çeşitlendirilmesi konusunda günlük akışı etkileyeceği ve çocuklarda erken yaşta okuma kültürünün temel taşlarını oluşturmada yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Mevcut durumun doğal ortamında incelenerek neden ve nasıl sorularına cevap arayan nitel araştırma modeli mevcut durumun detaylı analizi için kullanılmaktadır (Merriam, 2015). Çalışma; okul öncesi öğretmenlerinin günlük plan uygulamalarında çocuk edebiyatı ürünlerine ne kadar yer verdiklerinin tarama yoluyla saptanması ve yetişkin edebiyatına bakış açılarının bu uygulamaları nasıl etkilediğinin belirlenmesi amacı gütmektedir. Araştırmaya, Denizli il merkezinde yer alan bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların içinde bulundukları dünyayı ve algıladıklarını kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013).

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara kişisel bilgilerinin olduğu demografik bilgi formu (yaş, cinsiyet, eğitim durumları, meslekte kıdem yılları, öğretmenlik yaptığı gruptaki çocuk sayısı) yöneltilmiştir. İkinci bölümde kişisel yaşamlarında yetişkin edebiyatı ürünlerine ne kadar yer verdikleri (hangi yazarları okudukları, haftada kaç kitap okudukları, kaç gün ve kaç saat okudukları, okuyacakları kitapları hangi

kriterlere göre seçtikleri, vb.) sorular yöneltilmiştir. Üçüncü bölümde çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri (sınıflarında kitaplık olup olmaması, takip ettikleri çocuk edebiyatı yazarları, Türkçe etkinliklerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden ne sıklıkta ve ne şekilde faydalandıkları) katılımcılara sorulmuştur. Araştırmanın son bölümünde ise katılımcıların 3 haftalık günlük planları araştırmacı tarafından incelenmiş ve Türkçe etkinlikleri ile bütünleştirilmiş etkinlikler sırasında çocuk edebiyatı ürünlerinden ne sıklıkla faydalandıkları araştırmacı tarafından sistematik olarak kaydedilerek analiz edilmiştir. Araştırmada geçerliliğin sağlanması için şeffaflık, iletişime açık olma ve iç tutarlılık noktalarına dikkat edilerek hazırlanan görüşme soruları uzman görüşleri alınarak şekillendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler betimsel ve sistematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel ve sistematik analizde; veri seti önce yazıya dökülerek sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte ve bu betimlemeler açıklanıp, yorumlanarak, örnekler eşliğinde okuyucuya sunulmaktadır. Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin görüşleri ile gözlem sırasında tutulan notlar karşılıklı olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı lisans mezunu ve kadındır. Beş ve altı yaş grubunda öğretmenlik yapan katılımcıların meslekteki kıdem yılları 5 ile 15 yıl arasında değişmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde; haftada 3 saat ve daha fazla yetişkin edebiyatına yönelik ürünler okuyan ve özel yaşamlarında kendi kütüphanesini kuran öğretmenlerin (n=9 kişi) Türkçe etkinliklerinde daha çok kitap okuma uygulamalarına yer verdikleri görülmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin çocuk edebiyatı ürünlerini de sıklıkla takip ettikleri ve sınıflarında kendi kütüphanelerini kurdukları belirlenmiştir. Bununla beraber Öğretmenlerin çocuk romanları, yazarlar, şairler ve resimli kitap yaratıcıları hakkındaki bilgilerine ilişkin veriler, bilgilerinin sınırlı olduğunu ve sınıfta kullanım için çok dar bir aralıktan yararlandıklarını da göstermektedir.

Araştırmaya katılan haftada 3 saatten daha az kitap okuduklarını belirten öğretmenlerin (n=7) sınıflarında sınıf kitaplığı ya da kitap merkezi bulunmamakta ya da kitaplar kapalı dolaplarda yer almaktadır. Haftada 1 saatten daha az kitap okuduğunu ya da çeşitli sebeplerden dolayı kitap okumaya fırsat bulamadığını ifade eden belirten öğretmenlerin (n=4 kişi) ise sınıflarında kitap merkezi bulunmamaktadır. Ek olarak etkinlikler sırasında okudukları kitapları okulun kütüphanesinden ya da velilerden isteyerek temin ettiklerini belirtmektedirler. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular değerlendirme aşamasında olup ilgili alan yazını ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, çocuk edebiyatı, okuma kültürü

959

Kaynakça

- Berk, LE (2013). *Bebekler ve çocuklar*. [Bebekler ve Çocuklar]. NI Erdoğan (Ed.) (s. 126–140). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19. Doi:10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x
- Commeyras, M. (2003) ‘ We laughed often: we readers as teachers’, in M. Commeyras, B. S. Bisplinghoff, J. Olson (Eds.) *Teachers as readers: Perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 8– 24.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287–313. Doi:+10.1007/s11145-013-9445-4.
- İnce Samur, A. (2017). “Primary School Period (6-10 Ages)” Through the Process of Acquiring the Reading Culture . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 50(1), 209-230. Doi: 10.1501/Egifak_0000001393
- Koç, F. ve Sak, R. (2017). Okul Öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 43-71.
- Kuzmičová, A., Dias, P., Čepič, A. V., Albrechtslund, A. B., Casado, A., Topić, M. K., López, X. M., Nilsson, S. K. and Teixeira-Botelho, I. (2018) Reading and company: embodiment and social space in silent reading practices. *Literacy*, 52,70– 77.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*, S. Turan (Çev.), Nobel Yayın Dağıtım
- Merriam, S. (2015). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.

- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education And Development*, 19(1), 7–26. Doi: 10.1080/10409280701838603.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299. Doi: 10.1037/a0017763.
- Parry, B. and Taylor, L. (2018) Readers in the round: children's holistic engagements with texts. *Literacy*, 52, pp. 103– 110.
- Wesseling, P. B., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8, 364. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00364.

60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Yeteneklerinin Bazı İlişkili Değişkenler Açısından İncelenmesi

Zerrin Mercan
Bartın Üniversitesi

Ümmühan Akpınar
Bartın Üniversitesi

Mustafa Kocaarslan
Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Bilişsel yetenekler erken çocukluk dönemindeki (0-8 yaş) çocukların akademik becerilerini yordayan en önemli yeteneklerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu yetenekler erken çocukluk dönemden itibaren fark edilmesi ve geliştirilmesi gereken temel becerilerdendir. Bilişsel yetenekler akıl yürütme, tahminde bulunma, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme, yeni anlamlar ortaya çıkarma, genelleme yapma, sonuç çıkarma, elde ettiği sonucu farklı durumlara aktarabilme, karşılaşılan problemleri çözebilme, elde edilen bilgi ve deneyimleri yeni durumlarda kullanabilme gibi çeşitli bilişsel etkinlikleri içeren bir süreçtir (İnal ve Ömeroğlu, 2011; Lohman ve Hagen, 2003).

Bu dönemde bilişsel yetenekler sözel, sayısal ve sözel olmayan (görsel uzamsal) akıl yürütme becerileri ile değerlendirilebilir. Sözel akıl yürütme, kelimelerle verilen kavramları anlama ve değerlendirmeye bağlı olarak sonuç çıkarabilme yeteneği; Sayısal akıl yürütme, matematiksel ilişkilere bağlı olarak sonuç çıkarabilme yeteneği olarak belirtilmektedir (Lohman ve Hagen, 2003). Uzamsal akıl yürütme ise, görsel olarak verilen semboller/figürler arasındaki ilişkilere bağlı olarak sonuç çıkarabilme yeteneğidir (Aiello, 2002).

Akıl yürütme becerileri, günümüzde bireyin ihtiyaç duyduğu yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözebilme gibi temel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde esastır. Birey, içinde bulunduğu hızlı ve dinamik değişim sürecine, akıl yürütme becerileri ile uyum sağlar, hem kendisi hem de toplum için gerekli donanıma sahip olur. Bu nedenle akıl yürütme becerilerin fark edilmesi ve geliştirilmesine yönelik bilimsel araştırmaların hem nicelik hem nitelik olarak artırılması ve erken çocukluk dönemine yönelmesi gereklidir (Mercan, 2019).

Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların bilişsel yeteneklerinin bazı ilişkili değişkenler açısından incelenmesidir. Literatürde bilişsel yeteneklerin geliştirilmesine yönelik araştırmalar var olmasına rağmen henüz yeterli sayıda değildir. Yapılan araştırmalar daha çok matematiksel ve sözel akıl yürütmeyle sınırlı olup (Alp ve Diri, 2003; Bildiren, 2018; İnal ve Ömeroğlu, 2011; Uyanık ve Alisinanoğlu, 2013), ilkökul dönemi ve sonrasına yöneliktir. Bu araştırma erken çocukluk döneminde bilişsel yeteneklere yönelmesi nedeniyle özgün bir araştırmadır. Araştırma kapsamında çocukların bilişsel yetenekleri; yaş aralığı, cinsiyet, okul türü, okul öncesi eğitime devam süresi, anne-babanın öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yöntem

Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın örnekleme, Bartın ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullarda eğitim gören 60-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile 2000 yılında Lohman ve Hagen tarafından geliştirilen ve 2011 yılında İnal ve Ömeroğlu tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Bilişsel Yetenekler Testi-6 (Cognitive Abilities Test) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda çocuğun yaş aralığı, cinsiyeti, okul türü, okul öncesi eğitime devam süresi ile anne-babanın öğrenim durumu bilgileri yer almaktadır. Bilişsel yetenekler testinde sözel, sayısal ve sözel olmayan (görsel uzamsal) akıl yürütme becerilerine ilişkin üç temel boyut; sözel muhakeme, kelime dağarcığı, ilişkili kavramlar, nicel kavramlar, şekil sınıflandırma ve matrisler olmak üzere altı alt boyut yer almaktadır. Test, her bir alt boyutta 20, temel boyutta 40 olmak üzere toplamda 120 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, çoktan seçmeli dört seçenektan ve görsellerden oluşmaktadır. Testin Türkçe formu için K-20 formülü ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .94'tür. Veri toplama sürecinde, gerekli izinler alındıktan sonra çocukların bireysel katılımı ve/veya 4-5 kişilik gruplarla katılımı sağlanarak yüz yüze veri toplanmıştır. Verilerin çocukların dikkatini dağıtmayacak sakin bir ortamda toplanmasına özen gösterilmiştir. Testin uygulanması bir çocuk veya 4-5 kişilik grup için ortalama 20-30 dakikadır. Testin puanlanması 1-0 (doğru/yanlış) şeklinde yapılmıştır. Veri analizi sürecinde betimsel ve çıkarımsal istatistiklerden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veri analizi süreci devam etmektedir. Beklenen sonuçlar ışığında çocukların yaş aralığı, cinsiyeti, okul türü, okul öncesi eğitime devam süresi ile anne ve babanın öğrenim durumu değişkenlerinin çocukların bilişsel yetenekleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular temelinde uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel yetenek, erken çocukluk dönemi, akıl yürütme

Kaynakça

- Aiello, M. (2002). Spatial reasoning: theory and practice. Dissertation Thesis, Institute for Logic, Language and Computation, Amsterdam University, Amsterdam, Holland.
- Alp, İ. E., & Diri, A. (2003). Bilişsel Yetenekler Testi'nin (CogAT\textregistered) ana sınıfı ve birinci sınıf öğrencileri için kurultu geçerliği çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 19-31.
- Baydilek, N. B., & Türkoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Bildiren, A. (2018). Okul öncesi dönemde bilişsel yetenek ile problemi çözme becerilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi Üstün-Özel Yeteneklilerin Eğitimi*, 291-308.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İnal, G., & Ömeroğlu, E. (2011). Bilişsel yetenekler testi form 6'nın 61-72 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 198-207.
- Kızıltepe, G. İ. Angın, D. E., & Samur, A. Ö. (2016). An examination of quantitative reasoning skills of 61-72 months-old children with different cognitive tempo1. Atasoy, E. Efe, R. Jazdzewska, I. Yaldir, H. (Ed). *Current advances in education* içinde (s.107-120) Sofia: Kliment Ohridski University Press.
- Lohman, D. F., & Hagen, E. (2003). *Interpretive guide for teachers and counselors: Cognitive Abilities Test Form-6 All Levels*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.
- Mercan, Z. (2019). Erken STEAM geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özpınar, İ. (2012). 6-8. sınıflar matematik öğretim programında yer alan becerileri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Selimoğlu, H. (2014). 60-72 aylık çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin ebeveynlerine ait değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uyanık, Ö., & Alisinanoğlu, F. (2013). Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi*

Emine Songül Çelik
MEB

Devlet Alakoç
Selçuk Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde, çocukların okuma yazmaya dair edindikleri beceriler ileriki yıllarda okuma-yazma becerilerinin temelini oluşturmakta ve çocuklara erken yaşlardan itibaren bu becerilerini geliştirecek deneyimler sunulması onların temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanmalarında oldukça önemli olmaktadır. Bu dönemde çocuklara kazandırılması beklenen becerilerden biri de; erken okuryazarlık becerileridir (Bayraktar ve Temel, 2018). Erken okuryazarlık; çocukların resmi olarak okuma yazma eğitimlerine başlamadan önceki süreçte okuma-yazmaya ilişkin önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tamamı olarak tanımlanmaktadır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Karaman, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bridges (2013) erken okuryazarlık becerilerini; çocukların iyi birer okuyucu olmalarının yanında ilkökul döneminden başlayarak lise döneminin sonuna kadar başarılı bir okul yaşamı geçirmelerine katkıda bulunan bir araç olarak tanımlanmaktadır.

Okul başarısı üzerinde kısa ve uzun vadede etkili olan erken okuryazarlık becerilerinin, okul öncesi dönemde desteklenmesinin önemine dikkat çekilerek bu becerilerin desteklenmesinde sık kullanılan bir müdahale yöntemi olan birlikte kitap okuma etkinlikleri dikkati çekerken, bu etkinliğe aktif katılım sağlayan çocukların artan yetişkin-çocuk etkileşimiyle, öğrenmesi üzerinde olumlu etki bıraktığına vurgu yapılmaktadır (Ergül vd., 2016).

What Works Clearinghouse (WWC) tarafından yapılmış olan WWC Araştırma Rapor’unda (2015), etkileşimli kitap okuma; çocukların erken okuryazarlık ve dil becerilerini geliştirmek üzere oluşturulan, okuma sırasında çocuk ile yetişkinin rollerinin değiştiği, yetişkinin önderliğinde çocuğun hikâyeyi anlatan görevi üstlendiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında etkileşimli kitap okuma uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu araştırmaların genel olarak dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yoğunlaştığı (Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2017; Efe, 2018; Ergül vd., 2016; Neuman ve Kaferb, 2018; Bojczyk, Davis ve Rana, 2016; İlhan ve Canbulat, 2021) bu araştırmalar kapsamında çalışmaların daha çok çocuk ve öğretmene yönelik uygulamalar olduğu bunun yanında aile katılımının etkin olduğu araştırmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada; Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının beş altı yaş çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı ve öyküyü anlama becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada; gerçek deneme modellerinden öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Konya İli Kadınhanı ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki farklı ilkokulun anasınıflarına devam eden beş altı yaş grubunda olan, normal gelişim gösteren, araştırmaya katılımı ebeveynleri tarafından onaylanan ve daha önce erken okuryazarlık becerileri konusunda eğitim almamış 25’i deney 25’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” ve “Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı: Karaman (2013) tarafından geliştirilen değerlendirme aracı 48 ay ile 77 ay aralığındaki tipik gelişim gösteren, okuma ve yazma bilmeyen çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Değerlendirme Aracı, beş altı test ve 96 maddeden oluşmakta, alt testler ayrı ayrı uygulanabilmektedir. Değerlendirme aracının geçerlilik çalışmaları kapsamında; madde ayırt edicilik değeri, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılırken, güvenilirlik çalışmaları kapsamında; KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenilirlik değerleri belirlenmiştir. Araçta yer alan alt testlerin KR-20 güvenilirlik değerleri 0.61-0.91 arasında değişmektedir (Karaman, 2013).

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği: Ölçek beş altı yaş çocuklarının ev ortamında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla Sarıca vd. (2014) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. 23 madde ve dört faktörden oluşan ölçme aracı 21 adet beşli, bir adet altılı ve bir adet üçlü derece sıklık

bildiren maddelerden oluşmaktadır. Ev Erken Okuryazarlık Ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında, dört faktörün toplam varyansın %54.81'ini açıkladığı, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının 0.89 olduğu, alt boyutların değerlerinin ise, sırasıyla 0.78–0.80–0.72 ve 0.83 olduğu belirlenmiştir (Sarica vd., 2014).

Araştırmanın deney grubunda yer alan çocuklara 12 hafta süreyle haftanın üç günü “Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programı” uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol grubunda yer alan çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını almaya devam etmişlerdir. Araştırmacı uygulamalarına devam ederken deney grubunda yer alan annelere dört oturumluk aile eğitim seminerleri verilmiş, sonrasında anneler beş hafta boyunca çocuklarına haftada bir kitap olmak üzere kendileri için hazırlanan program doğrultusunda etkileşimli kitap okuma uygulamalarına evde devam etmişlerdir.

Araştırma kapsamında eğitim programının kalıcılığının belirlenmesi amacıyla deney grubunda yer alan çocuklara ve annelere son testlerin uygulanmasından altı hafta sonra izleme testleri uygulanmıştır. Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarının öntest-son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde Mann Whitney U Testi, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki öntest-son test-izleme testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracının Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama alt testi son test puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan çocukların son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracının Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama Alt Testi son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, deney grubunu oluşturan annelerin Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği son test puan ortalamalarının kontrol grubunu oluşturan annelerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan annelerin son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının çocukların erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı ve öyküyü anlama becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık, Etkileşimli Kitap Okuma Programı, Okul Öncesi Dönem, Öyküyü Anlama, Yazı Farkındalığı.

* Çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan “Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Bayraktar, V. & Temel, F. T. (2018). Yazı farkındalığı becerileri. Z. F. Temel (Ed.). *Dil ve erken okuryazarlık* (s. 64-87) içinde. Ankara: Hedef cs.
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E. ve Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.01.006
- Bridges, L. (2013). *Make every student count: How collaboration among families, schools, and communities Ensures student success*. New York , NY: Scholastic.
- Efe, M. (2018). Düşük Sosyo-Kültürel Özellikteki Okulöncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Sarica, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Sarica, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- İlhan, E. ve Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (ekop) ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal Of Education*, 8(1), 40-56.

- Karaman, G. (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2018). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi, Kuramsal Temelleri ve Kapsamı. Z. F.Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s. 9-31) içinde. Ankara: Hedef cs.
- Neuman, S. B. ve Kaferb, T. (2018). Developing low-income children's vocabulary and content knowled get hrough a shared bookr eading program. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 15-24. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.12.001
- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap Kudret, Z. ve Tufan, M. (2014). Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği – EVOK: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459. 444-459. doi: 10.15345/iojes.2014.02.016
- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocuklarının dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- WWC Intervention Report. (2015). Shared book reading. U. S. Department of Education. Erişimadresi:https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_sharedbook_0414_15.pdf
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. doi: 10.24106/kefdergi.375865

Duygu Dostu Öğretmenlik Eğitiminin Okula Uyum Süreçlerindeki Etkisi: Okul Öncesi Öğretmen Görüşleri

Nalan Kuru
Bursa Uludağ Üniversitesi

Demet Koç
Bursa Uludağ Üniversitesi

Nihal Kesen
MEB

Problem Durumu

Okula başlama süreci pek okul öncesi dönem çocuğu için oldukça zorlu geçen bir dönem olabilmektedir. Aile ortamından ayrılıp farklı bir ortam olan okulu deneyimleyen çocuk, büyük bir değişiklik yaşamaktadır. Çocukların sınıfa, öğretmene, birlikte vakit geçireceği ve aynı haklara sahip olacağı akranlarına alışma süreci, okula uyum sürecini temsil etmektedir (Balkaya ve Tuğrul, 1998). Çocukların okula başlama süreçlerinde gelişim özellikleri (yaş, cinsiyet, anne baba tutumu vb.) etkili olduğu bilinmektedir (Gülay Ogelman ve Erten, 2013). Gelişimsel özelliklere bağlı bireysel farklılıklar olmakla birlikte, bu dönemde çocuklar yeni yaşam döneminin gereklerini yerine getirebilmek ve yaşanan değişim sürecine kolay uyum sağlamak için etraflarındaki yetişkinlerin sosyal ve duygusal desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Yapılan araştırmalar, çocukları yaşadıkları olaylar karşısında korumanın yollarının, çocuklarla daha güçlü duygusal bağlar kurmaktan geçtiğini göstermektedir (Gottman ve Declaire, 2020). Bu noktada pek çok araştırma hem yetişkin hem de çocuk duyguları konusunda bir farkındalığa sahip olmayı ve duygusal ifadeleri geliştirmeyi önceleyen Duygu Koçluğu iletişim yaklaşımı ile çocukların problem çözme becerileri ve okul başarısı artmasının desteklendiğini ortaya koymaktadır (Bradley ve Greene, 2013; Digby ve diğerleri, 2017; Dingwall ve Sebba, 2018; Gus, 2018; Rose, McGuire- Snieckus ve Wood, 2016).

Okula uyum sürecinde çok önemli rolü olan öğretmenin aile ve çocuk ile kuracağı duygu temelli iletişimin etkililiği, mesleki ve kişisel yeterlilikleri, sevecen, güler yüzlü yaklaşımı ile birleşerek okula uyum sürecini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmada çocuklarla iletişimde ve davranış yönetiminde ilişkisel yaklaşımı, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve duyguları merkeze alan, yetişkin ve ile çocuk arasındaki ilişkiyi destekleyerek bütünleştirici bir araç olarak kullanılan duygu koçluğu yaklaşımının aktarıldığı, 4 modülden oluşan 6 saatlik “Duygu Dostu Öğretmenlik Eğitimi (DDÖ)” (Kuru ve diğerleri, 2021) eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okula uyum sürecindeki performans ve deneyimleri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Duygu Dostu Öğretmenlik” (DDÖ) eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin, okula uyum sürecinde çocuklara yönelik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ile uyum sürecine ilişkin deneyimleri ele alınacaktır.

Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. Duygu Dostu Öğretmenlik (DDÖ) eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenleri okula uyum haftasında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?
2. DDÖ eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin okula uyum sürecinde yaşanan sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. DDÖ eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenler okula uyum sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?
4. DDÖ eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenler okula uyum sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik yaklaşımlarının sürece, çocuklara ve kendilerine etkisi hakkında ne düşünülmektedirler?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, bir süreci ayrıntılı şekilde açıklamak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada Duygu Dostu Öğretmenlik eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin okula uyum sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla durum çalışması kullanılacaktır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olup bir araştırmanın nihai ürünü olarak tek bir varlığın, olgunun ya da sosyal birimin derinlemesine analizini içerir (Creswell, 2009). Bu doğrultuda araştırmada Duygu Dostu Öğretmenlik eğitimi alan ve almayan öğretmenler ile görüşülerek okula uyum sürecindeki deneyimleri, bu süreçte karşılaştıkları avantajlar, dezavantajlar ve deneyimlerinin çocuğa ve kendilerine yansımaları açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırma, Türkiye genelinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş olup örneklemin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmak, Duygu Dostu Öğretmenlik eğitimi almış/almamış olmak ve çalışmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlamak ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada Duygu Dostu Öğretmenlik eğitimi alan öğretmenler arasından rasgele seçilen 10 öğretmen ile çalışmaya katılımda gönüllü olan ve eğitim almayan öğretmenler arasından rasgele seçilen 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 okul öncesi öğretmeni yer almıştır.

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşmelerin tamamı kayıt altına alınmış ve birebir yazılı metne aktarılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013; Krippendorff, 2004). Yazılı metne aktarılan veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek içerik analizine tabi tutulmuş ve alt birim ve kategorilere göre kodlanmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla, araştırmacılar tarafından yapılan analiz çalışmaları sonucunda ortaya çıkan kodlama ve kategoriler karşılaştırılarak güvenirlik katsayısı belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın geçerliğine yönelik olarak üye kontrolü yapılmıştır (Creswell, 2009). Bu doğrultuda kodlama süreci bitirilmiş olan verilere yönelik katılımcılar ile ek görüşmeler yapılmış ve kodlar hakkındaki yorum ve görüşleri dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin uyum sürecinde ne tür sorunlar yaşadıklarına, uyum sürecinde yaşanan sorunların nedenlerine ve bu sorunların çözümlerine yönelik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin okula uyum sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik kullandıkları yaklaşımların sürece, çocuklara ve kendilerine etkisi hakkındaki düşünceleri incelenecektir. Araştırma sonucunda Duygu Dostu Öğretmenlik eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin okula uyum sürecine yönelik görüş ve deneyimleri hakkında farklı görüşler bildirmeleri beklenmektedir. Bu yolla Duygu Dostu Öğretmenlik eğitimi alan öğretmenlerin okula uyum sürecini söz konusu eğitimden edindikleri bilgiler ile duygu koçluğu yaklaşımını kullanarak yönetmelerinin, sürece etkisinin tespit edilebileceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, ülkemizde okul öncesi eğitimde uyum süreci ve/veya Duygu Koçluğu yaklaşımı ile ilgili yapılacak ileriye araştırmalar için önemli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygu koçluğu, okula uyum, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi dönem

Kaynakça

- Balkaya, İ., Tuğrul, B. (1998). *Anaokulun yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları, 2, 145.
- Bradley, B. J., Greene, A. C. (2013). Do health and education agencies in the United States share responsibility for academic achievement and health? A review of 25 years of evidence about the relationship of adolescents' academic achievement and health behaviors, *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 523-532.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Basım). Ankara:Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design:Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3th edition). USA:SAGE Publications.
- Digby, R., West, E., Temple, S., McGuire-Snieckus, R., Vatmanides, O., Davey, A., Richardson, S., Rose, J., Parker, R. (2017). Somerset Emotion Coaching project evaluation report: Phase two. Institute for education, Bath Spa University.
- Dingwall, N., & Sebba, J. (2018). *Evaluation of the attachment aware schools programme: Final report*. Rees Centre, University of Oxford.
- Gilbert, L. (2013). The transference of emotion coaching into community and educational settings, Unpublished doctoral thesis, preliminary findings, Bath Spa University.
- Gottman, J., Declaire, J. (2020). *Duygusal zekası yüksek çocuklar yetiştirmek*. (Y. Ataman, Çev.), (6. Basım). Görünmez Adam Yayıncılık.

- Gottman, J. M., Katz, L. F., Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data, *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243.
- Gus, L., (2018). Kingsbury schools together emotion coaching training project evaluation report: Mental health and emotional wellbeing in the early years. Alpiri Mindful Emotion Coaching.
- Gülay Ogelman, H., Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocukların akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi boylamsal çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 453-163.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations, *Human communication research*, 30(3), 411-433.
- Kuru, N., Kesen, N., & Kesmez, Ş. 2021. Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: Bir deneyim paylaşımı, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1083-1124.
- Miles, M, B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2 th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rose, J., Gilbert, L., Richards, V. (2015a). Health and well-being in early childhood. London: Sage Publications.
- Rose, J., McGuire- Snieckus, R. Wood MSc, F. (2016). *Impact evaluation report attachment aware schools pilot project: Stoke virtual school*. Bath Spa University, Institute for Education.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Steam Öğretmen Eğitiminin Sınıf İçi Uygulamalara Yansımaları

Zerrin Mercan
Bartın Üniversitesi

Büşra Bilir
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Problem Durumu

STEAM eğitimi eğitimin her kademesinde etkin olarak kullanılsa da erken çocukluk dönemi gelişimin hızlı olması, davranışların ve becerilerin kazanılmasında kritik bir dönemi içermesi nedeniyle, STEAM eğitiminde de temel bir dönemi içerir. Erken STEAM deneyimleri, çocukların STEAM alanlarına ilgi duyması, STEAM disiplinlerine ilişkin temel kavram, bilgi ve becerileri edinmesi, olumlu STEAM kimliği kazanmaları ve STEAM kariyeri planlamaları için zemin hazırlar (Chesloff, 2013; Taylor & Hutton, 2013; Hapgood et al. 2020; Kerr & Wright, 2021; Li & Wang, 2021).

STEAM eğitiminin erken çocukluk döneminde uygulanmasının etkin yollarından biri sınıf içi uygulamalardır. STEAM uygulamaları, STEAM disiplinlerini içeren bütünleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla, eğitim programları ile entegre edilebilir. Bu bağlamda MEB okul öncesi eğitim programı ile de entegre edilmesi mümkündür. Bu durum MEB programında (ulusal programda) “Çeşitli ülkelerdeki okul öncesi eğitimi programları incelendiğinde, programların farklı yaklaşım ve modelleri temel alarak oluşturulduğu görülmüştür. Bu programda 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek, ulusal özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır” olarak ifade edilmiştir (MEB,2013).

Erken çocukluk eğitimi sınıf içi uygulamalarında öğretmen kilit roledir. Sneideman’a (2013) göre, çocukların STEAM öğrenmelerinin temelinde öğretmen, aile ve iyi hazırlanmış bir program yer alır. Öğretmenler, çocukların problem çözme ve eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerinin gelişmesinde, meraklarının güdülenmesinde, tasarım yapabilmelerinde çocukları teşvik eder. Güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sunma ve etkili pedagojik uygulamalara çocukların katılımlarını destekleme yoluyla öğrenme süreçlerini etkiler (Anderson & Li, 2020; Elster, 2014; Erol, 2021; The Early Childhood STEM Working Group, 2017). Öğretmenlerin çocukların STEAM öğrenmelerine rehberlik etmeleri önemlidir. Bu nedenlerle, öğretmenlerin STEAM yetkinliklerinin desteklenmesi gereklidir.

Ramazan (2021), “Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocuklukta STEM yaklaşımına yönelik görüşleri (uygulamalı bir çalışma)” adlı tezinde öğretmenlerin STEM eğitimi önemli bulduğu ve erken çocukluk döneminden itibaren STEM eğitime başlanması gerektiğini ifade etmektedir. Karamete Gözcü (2019), “okul öncesi öğretmenlerin aldıkları STEM eğitime ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi” adlı tez çalışmasında, STEM eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik pozitif bir tutuma sahip olmalarına rağmen mühendislik ve fen alanında uygulamada zorluklar yaşadıkları, okul öncesi eğitim kurumlarının STEM’e yönelik teknik ve fiziki kapasitelerinin uygun olmadığı, etkinlikleri uygulama süresinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Başaran (2018), okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik pozitif bir tutuma sahip olmalarına rağmen okul öncesi eğitim kurumlarının STEM’e yönelik teknik, fiziki ve beşeri kapasitelerinin geliştirmeye açık olduğunu ifade etmektedir. Anderson ve Li’ye (2020) göre, entegre program çalışması potansiyelini azaltan kısıtlamalar olmasına rağmen öğretmenler ve okul liderleri öğrencileri için daha etkili öğrenme fırsatları tasarlayan yollarını aramaya devam ediyor ve bu özellikle uluslararası STEM hareketinde açıkça görülmüyor. Benzer şekilde, Alan (2020), “okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen STEM eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi” adlı tez çalışmasında öğretmenin teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin bilgi edindiği, olumlu duygular hissettiği, STEM eğitimi daha detaylı öğrenmeye ve uygulamaya yönelik eğilim kazandığı bulunmuştur. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerin STEAM eğitimi almalarının hem öğretmenler, hem çocuklar hem de sınıf içi uygulamalarda olumlu etkileri olabilir. Bu nedenle, bu araştırma, STEAM öğretmen eğitiminin sınıf içi uygulamalara yansımalarını incelemek amacıyla yapılmıştır

Yöntem

Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Bu kapsamda ilk bölümde iki hafta STEAM eğitimi ile ilgili araştırmacılar tarafından eğitim verilmiş, ikinci bölümde nitel araştırma deseninden odak grup görüşmesi tekniği kullanılmış, 6–8 kişilik okul öncesi öğretmen grupları oluşturulmuş, gruplar ile haftada bir gün iki saatlik çevrimiçi görüşmeler düzenlenmiştir. İki saatlik çevrimiçi görüşmelerin ilk saatinde belirlenen kavramlar doğrultusunda grup ile STEAM etkinliklerinin öğrenme süreçleri oluşturulmuş, ikinci saatinde ise bir hafta önceki uygulamaların sözel değerlendirmeleri yapılmıştır. Üçüncü bölümde ise veri toplama araçları kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’nin Gaziantep İlinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev

yapan öğretmenlerden ve okul öncesi dönem çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen iki form kullanılmıştır. İlk form, öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini değerlendirdikleri “STEAM sınıf uygulamaları öğretmen değerlendirme formu” dur. Form, öğretmenlerin süreci değerlendirmelerine yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. İkinci form ise çocukların öğrenme deneyimlerini değerlendirmeleri için tasarlanan “STEAM sınıf içi uygulamalar çocuk formu” dur. Bu bağlamda çocukların etkinliklerden keyif alma durumları, arkadaşları ile uyum içinde çalışmaları ve belirlenen çalışmaları zamanında bitirmelerine yönelik bir dereceleme rubriği hazırlanmış, çocukların (öğretmen rehberliğinde) rubrikleri doldurmaları istenmiş, rubrik derecelmeleri öğretmenler tarafından online forma aktarılmıştır. Araştırmanın verileri Mart- Mayıs 2022 tarihlerinde online olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenler, online form üzerinde “STEAM sınıf uygulamaları öğretmen değerlendirme formu”nu doldurmuş, ayrıca çocuklar tarafından doldurulan “STEAM sınıf içi uygulamalar çocuk formu”nu online olarak yüklemişlerdir. Veri analizinde içerik analizi yapılmış, “STEAM sınıf uygulamaları öğretmen değerlendirme formu”na verilen cevaplar, tema ve alt temalar halinde gruplandırılmıştır. STEAM sınıf içi uygulamalar çocuk formu’na verilen cevaplar, dereceleme rubriği dikkate alınarak puanlanmış. Buna göre, evet, kısmen ve hayır olarak belirtilen cevapların yüzdelikleri belirtilerek betimsel analiz yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

STEAM öğretmen eğitiminin sınıf içi uygulamalara yansımalarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada bulgular öğretmen ve çocuk açısından olmak üzere iki başlıkta ele alınmış, ilgili tema ve alt temalara göre açıklanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri nitel alıntılar ile çalışmada yer bulmuştur. Çocuklar açısından; STEAM sınıf içi uygulamalar çocuk formu dikkate alınarak oluşturulan dereceleme rubriğinde çocuklar açısından süreç değerlendirmesi yapılmış, bu bağlamda çocukların etkinlikten keyif alma durumları, arkadaşları ile uyumlu olma ve etkinliği zamanında tamamlama durumları dikkate alınmış, bu bağlamda çocukların evet, kısmen ve hayır cevaplarından kendilerine uygun olanları seçmeleri istenmiş, çocukların yaş grubu dikkate alınarak dereceleme rubriğinde emoji’li görseller kullanılmış ve öğretmenlerin hem rubriğin kullanımı hem de online sisteme aktarımında desteği alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEAM, okul öncesi, uygulama

Kaynakça

- Alan, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen STEM eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Anderson, J., & Li, Y. (Eds.). (2020). *Integrated approaches to STEM education: An international perspective*. Springer Nature.
- Başaran, M. (2018). *Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının uygulanabilirliği (eylem araştırması)*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Chesloff, J. D. (2013). STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23), 27-32.
- Elster, D. (2014). First-year students’ priorities and choices in STEM studies – IRIS findings from Germany and Austria. *Science Education International*, 25(1), 52-59.
- Erol, A. (2021). *Stem öğretmen eğitiminin erken çocukluk öğretmenlerine yansımaları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Doktora Tezi
- Hapgood, S., Czerniak, C. M., Brennenman, K., Clements, D. H., Duschl, R. A., Fleeer, M., ... & VanMeeteren, B. (2020). The importance of early STEM education. In *Handbook of research on STEM education* (pp. 87-100). Routledge
- Karamete Gözcü, Ş. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin aldıkları STEM eğitimine ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi* (Master’s thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kerr, B. A., & Wright, J. D. (2021). Neuroscience and Gender Issues in STEM Education and Among High-Ability Learners. In *STEM Education for High-Ability Learners* (pp. 225-246). Routledge
- Li, X., & Wang, W. (2021). Exploring spatial cognitive process among STEM Students and its role in STEM education. *Science & Education*, 30(1), 121-145
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

- Ramazan, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocuklukta stem yaklaşımına yönelik görüşleri (uygulamalı bir çalışma)* (Master's thesis, Kırklareli Üniversitesi).
- Sneideman, J. M. (2013) Engaging children in STEM education EARLY! from <http://naturalstart.org/feature-stories/engaging-children-stem-education-early>
- Taylor, H. A., & Hutton, A. (2013). Think3d!: Training spatial thinking fundamental to STEM education. *Cognition and Instruction*, 31(4), 434-455.
- The Early Childhood STEM Working Group, (2017). *Early STEM matters: Providing high quality STEM experiences for all young learners*. A policy report by Early Childhood STEM working group. <http://ecstem.uchicago.edu>

Resimli Öykü Kitaplarındaki Duygu İfadelerini İncelenmesi

Fatma Güngören
Ankara Üniversitesi

Aysel Köksal Akyol
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

3-6 yaş dönemi çocukların duygusal ipuçlarını tanımları, duyguların sebeplerini, sonuçlarını ve davranışsal sonuçlarını öğrenmeleri için en uygun zamandır. Harper (2016), duygu ifadelerinin ve duyguların anlaşılmasının çocukların gelişiminde çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Ancak, soyut kavramlar olmaları sebebiyle, duyguların çocuklar tarafından anlaşılması, çözümlenmesi ve aktarılması zor olabilmektedir. Çocuklar, duygularını anlamak ve duyguların sebep olduğu yaşantıları anlamlandırabilmek için yetişkin desteğine ya da duygularını somutlaştırabilecek çeşitli araçlara ihtiyaç duyabilirler. Abacı (2005)'e göre erken çocukluk döneminde çocuklar resimli öykü kitaplarında kendi yaşam deneyimlerine benzer durumlarla karşılaşır. Kitaplardaki karakterler ile özdeşim kurarak kitaba dahil olurlar ve kahramanın deneyimleri aracılığıyla yaşama ilişkin bilgi sahibi olurlar. Özellikle üç yaş civarında isimlendirilmeye başlanan basit duyguları, kitaplar aracılığıyla hem görsel hem sözel olarak öğrenirler. Kitapta gördüğü karakterin duygusu ile birlikte resimlere bakar ve duygu ile yüz ifadelerini eşleştirir. Bu sayede hangi durumda hangi duygu ifadesini görebileceğini ve kendi duygusunu nasıl ifade edeceğini de öğrenebilir. Bu anlamda, etkili bir araç olarak resimli çocuk kitapları, çocuklara gerçekçi bir bakış açısı ile yaşamı, insanı tanıttak özelliğe olmalı, onu yaşama hazırlamalı, yanıtını bulamadığı sorulara ikna edici yanıtlar vermeli ve eksik kalan bilgileri tamamlamasına yardımcı olmalıdır. Hansen ve Zambo'ya göre (2007) resimli kitaplar, çocuk gelişimciler ve eğitimciler tarafından çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal gelişimlerini, olumsuz yaşantı ve duygularla baş etme becerilerini geliştirmek için bir strateji olarak kullanılmalıdır.

Türkiye'deki resimli çocuk kitaplarını farklı konular açısından ele alındığı araştırmaların olduğu görülmektedir. Gönen, Aydos, Şentürk, Karacan, Kahraman ve Tuna (2013) resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerini araştırmışlardır. Bu araştırmada incelenen 228 resimli çocuk kitabından %7,5'i taklit yapmak, büyümek, tembellik, insan sevgisi, satranç, küresel ısınma, yalan söylemek, merak etmek, cimrilik gibi konuları içerirken, %17,1'i hayvanlar, %12,3'ü doğa ve %9,2'si duygular konusunu ele almakta olduğu görülür. Benzer şekilde, Dilidüzgün (2000), yaptığı çalışmada; okul öncesi dönemden başlayıp ilk ve ortaöğretim çağındaki çocuk ve gençlere hitap eden pek çok kitapta, çocuklara özgü duygu ve düşüncelerin göz ardı edildiğini tespit etmiştir. Çocukların eğitimlerinde ve gelişimlerinin desteklenmesinde çocuk kitapları üzerine araştırma yapmanın, eğitimde ve gelişimin desteklenmesinde resimli öykü kitaplarının kullanımına yönelik öneriler sunmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı, araştırma, 3-6 yaşa yönelik resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, "tarama" niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2019)'e göre, "Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili mevcut durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır." Araştırmanın evrenini, ülkemizde yayınlanmış olan 3-6 yaşa yönelik resimli çocuk kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme Patton (2002)'a göre: "Araştırılacak durumlar (örneğin insanlar, örgütler, toplumlar, kültürler, olaylar, kritik durumlar... vb.) ilgilenilen fenomeni etkili bir şekilde temsil ettiği için seçilmiştir; bir örneklemden evrene empirik bir genelleme yapmak amacıyla değil, fenomeni derinlemesine anlamaya yönelik oluşturulmuştur." Araştırmada 2012-2020 yılları arasında yayımlanan 3-6 yaş grubuna yönelik hazırlanmış 103 resimli öykü kitabı örneklemini oluşturmaktadır. Bu 103 resimli öykü kitabı arasından Türkçe ve çeviri kitap ayırma gidilmemiş olup hem Türkçe hem çeviri kitaplar araştırma örneklemine dahil edilmiştir. Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak geliştirilen Resimli Çocuk Kitapları İçerik Analiz Formu oluşturularak toplanmıştır. Resimli Çocuk Kitapları İçerik Analiz Formu, araştırma soruları ve yapılan ilgili literatür taraması sonucunda oluşturulmuştur. Oluşturulan formda, alanında uzman altı kişiden uzman görüşü alınmış ve beş kitap ile pilot uygulama yapılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Resimli Çocuk Kitapları İçerik Analiz Formu'ndaki sorular doğrultusunda resimli öykü kitapları incelenmiştir. Veriler frekans dağılım çizelgeleri şeklinde sunulmuştur. Ayrıca kitaplarda duygulara ilişkin olan unsurlar ilgili çizelgelerde yer alan bulgular ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu araştırmanın verileri döküman analizine bağlı olarak yazılı kaynaklardan elde edilmiştir. Bu nedenle, resimli çocuk kitapları içerik analiz formu yoluyla yazılı kaynaklardan toplanan nicel verilerin içerik analizi yapılmıştır. Örnekleme kapsamında tutulan resimli öykü kitaplarından elde edilen veriler değerlendirme çerçevesinde bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, incelenen resimli öykü kitaplarının on farklı duyguyu içerdiği ve duygu ifadelerinin hem resimde hem metinde olduğu; duygu ifadelerine en fazla ev ortamı ve dış ortamda, en az ise okul ortamında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Resimli çocuk kitaplarının çoğunda olumsuz duygular ile baş etme stratejilerine yer verildiği, karakterlerin duygusal ve fiziksel özelliklerine yer verme oranının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, çocukların gelişim düzeyine uygun duygu tanımlama ifadelerinin ve başkasının duygusunu anlamaya yönelik ifadelerin yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 3-6 yaş dönemi çocukların duygusal ipuçlarını tanımaları, duyguların sebeplerini, sonuçlarını ve davranışsal sonuçlarını öğrenmeleri için en uygun zamandır. Baron-Cohen (2016), duygu ifadelerinin ve duyguların anlaşılmasının çocukların gelişiminde çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi dönemde kendi duygusunu fark etmek, ifade etmek, baş etme stratejisi geliştirebilmek ve başkalarının duygusuna, istek ve niyetlerine yönelik becerileri desteklemek amacıyla uzmanlar, etkili araçlardan olan resimli öykü kitaplarından da faydalanabilir. Bu araştırmada okul öncesi döneme yönelik resimli öykü kitaplarında duygu ifadeleri incelenmiştir; içeriğinde duygular, duyguları ifade etme, başkalarının duygularını anlama gibi temaların bulunduğu kitapların çocukların empatik becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışma planlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Duygular, öykü, resimli kitap

Kaynakça

- Abacı, S. (2005). *Resimli çocuk kitapları ve görsel algı. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (Yayına Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç) Morpa Kültür Yayınları: İstanbul s. 268–271.
- Baron-Cohen, S. (2016). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21: 37-46.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (27. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, S. (2000). Çocuk kitaplarında yazınsal nitelik. Yayına Hazırlayan: Sedat Sever. 1. *Ulusal Çocuk kitapları sempozyumu: Sorunlar ve çözüm yolları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Eğitim Merkezi Yayını, s.:253-267.
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karaca, G., Kahraman, N. C. Ve Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1): 95-108.
- Hansen, C. ve ZAMBO D. (2007). Lioving and learning with wenberly and david: Fostering emotional development in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 34: 273-278.
- Harper, L. J. (2016). Preschool through primary grades: Using picture books to promote social-emotional literacy. *YC Young Children*. 71(3), 80-86.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation* (3rd Ed.). Sage Publications; p.: 40-41.

Çocuk Gözüyle Açık Uçlu Materyallerle Oyun

Neşe Aşkar

Hacettepe Üniversitesi

Mine Canan Durmuşoğlu

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Oyun, dünyaya uyum sağlamamızı ve öğrenme yaşantılarının yaratılmasını sağlayan gereksinimdir (Elkind, 2011). İşte bu nedenle, okul öncesi dönemde kritik bir role sahiptir. Bu kritik dönemi en iyi şekilde değerlendirebilmek için, çocuğun kendisini ve etrafındaki dünyayı keşfetmesini ve öğrenmesini sağlayacak doğru araçların sağlanması gerekir. Çocuklar doğal olarak merak duygusuna sahiptir (Daly & Beloglovsky, 2015). Öğrenme etkinlikleri ve oyunlara yönelik araştırmalar, açık uçlu materyallerle (AUM) oynanan oyunların, keşif duygusu, merak ve yaratıcılık da dâhil olmak üzere tüm öğrenme fırsatlarını destekleyen anahtar bileşenler olduğunu göstermektedir (Kiewra & Veselock, 2016). Ayrıca AUM'un sosyal yetkinliği de teşvik ettiği ifade edilmektedir (Neill, 2018).

AUM, yetişkin seçim ve tercihlerine meydan okur. Yetişkinler tarafından üretilen veya satın alınan oyuncaklara göre AUM yeniden kullanmaya, farklı amaç ve anlamlar yüklemeye, atık malzeme üzerine yeniden düşünmeye, tasarlama, karar vermeye izin verir (Flannigan & Dietze, 2017). Esneklik ve açık uçlu olma, materyallerin ne ölçüde kullanılabilirliği, birleştirilebilirliği ve değiştirilebilirliğini gösterir. Materyal ne kadar esnek ve açık uçlu ise çocuk materyali o kadar farklı şekilde kullanılabilir.

Açık uçlu materyallerle oyun (AUMO), tüm yaş grupları için uygundur. Çocuklara taşıma, kombine etme, başka amaçlarla kullanma, yeniden tasarlama, parçalama ve birleştirme yoluyla sonsuz sayıda olasılık sunar. Çocukların kendi seçimlerini yapmalarına, kendi fikirlerini geliştirmelerine, problem çözmelerine, dünyayı keşfetmelerine ve diğerleriyle ilişki kurmalarına izin verir (Neill, 2018). AUM'un dış mekan alanlarına entegrasyonunun, ıraksak ve yaratıcı düşünme becerilerini aktive eden bir yöntem ve provokasyon sağlayabileceği iddia edilmektedir (Smith-Gilman, 2018).

Erken çocukluk eğitiminde AUM'un kullanımına yönelik esaslar, sağlam kuramsal temeller üzerine kuruludur (Smith-Gilman, 2018). Pek çok araştırmada, çocuklarla açık uçlu ve iyi seçilmiş materyallerin kullanımı desteklenmektedir ve AUM'un oyun alanlarına entegrasyonu ile anlamlı katılımın ve keşif yoluyla öğrenmenin sağlanabileceği önerilmektedir (Smith-Gilman, 2018). Örneğin Montessori (1915) "My System of Education" adlı çalışmasında, iyi seçilmiş materyallerle hazırlanan bir çevrede, yetişkin müdahalesi olmaksızın, çocukların özgürce keşfedebileceğini vurgular. Ona göre çocuğun ilgisini ve dikkatini çekecek nesneleri seçebilmek, zihinsel gelişimine yardım etmenin yollarını bilmektir. Casey ve Robertson'un (2016) da ifade ettiği gibi, çocukların oyunlarında gerçek kaynakları ve oyuncakları kullanabilmeleri gerekir. Steiner Waldorf ve Montessori gibi birçok eğitim yaklaşımı, yaşam becerileri kazanmak için gerçek deneyimlere duyulan ihtiyacı savunmaktadır. Çeşitli açık uçlu, esnek materyallerle oynamak bu yaklaşımları desteklemektedir.

Alan yazında AUM'un oyun ve öğrenme ortamlarına entegrasyonun etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Barbour (1999) yürüttüğü çalışmada çeşitli dış mekân tasarımlarına sahip oyun alanlarındaki farklı fiziksel yeterliliklere sahip çocukların, bireysel oyun davranışları ile akran ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Gibson, Cornell ve Gill (2017) tarafından yapılan bir taramada AUM ile oynanan oyunların bilişsel, sosyal ve duygusal sonuçlarına ilişkin nicel-deneysel kanıtların kapsamına ve kalitesine bakılmıştır. Maxwell, Mitchell ve Evans (2008) tarafından yürütülen çalışmada, AUM'un oyun alanına entegrasyonu ile okul öncesi dönem çocuklarının oyun türü tercihleri ve oyun davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Flannigan ve Dietze (2017) tarafından yürütülen araştırmada çocukların aşına oldukları AUM'un doğal dış ortamlarda kullanılmasıyla ortaya çıkan oyun temalarını ve davranış kalıplarını etkileyip etkilemediği ve etkiliyorsa ne şekilde etkilediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada ise 2021-2022 eğitim döneminde, Ankara ili Etimesgut ilçesine bağlı bir ilkokulun anasınıfına devam eden 4-5 yaş arası çocuklarla eğitim dönemi boyunca AUMO fırsatı sunulmuş ve dönemin sonunda çocukların bu materyallerle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. İlgili çalışmaya yönelik araştırma soruları şu şekildedir:

1. Çocukların AUMO hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Çocuklar hangi nesneleri AUM olarak nitelendirmektedir?
3. Çocuklar AUM ile neler yapmaktadır?
4. Çocuklar hangi mekân(lar)da (sınıf-atölye-bahçe) AUM ile oynamayı tercih etmektedir?

5. Çocuklar okul dışındaki ortamlarda AUM ile vakit geçiriyor mudur? Neler yapıyorlardır?
6. Çocuklar oyunlarında en çok hangi AUM'u tercih etmektedirler?
7. Çocukların AUMO'da öğrenme merkezi tercihleri nedir?
8. Çocuklar AUM ile tek başına mı arkadaşlarıyla mı oynamayı tercih etmektedirler?

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışmanın nitel bir çalışma olup durum çalışması deseninde olması planlanmaktadır. Merriam'a (2015) göre nitel çalışma yöntemleri arasında, araştırılmak istenen bir durumu kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacı duyduklarında için en uygun desen durum çalışmasıdır. Çünkü durum çalışmasında bir nesne, bir program, bir organizasyon ya da bir fenomen net bir şekilde belirlenebilmektedir.

Çalışma Grubu: Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine inceleme yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2013). 2021-2022 eğitim döneminde, Ankara ili Etimesgut ilçesine bağlı bir ilkokulun anasınıfına devam eden 4-5 yaş arası 25 çocuğa TÜBİTAK 1002 Hızlı Destek Projesi kapsamında eğitim dönemi boyunca AUMO müdahalesinde bulunulmuştur. Projenin amacı açık uçlu materyallerin çocukların oyun alanlarına entegrasyonunun, çocukların oyun davranışları ve yürütücü işlev becerilerinde yarattığı değişimi incelemektir. Proje, eylem araştırması olarak yürütülmüş, süreçte çocukların oyunları gözlemlenmiştir. Dönemin sonunda ise çocukların bu materyallerle ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Bu çalışmada çocukların AUM ile ilgili görüşlerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, erken çocukluk eğitimi alanında doçent düzeyinde üç alan uzmanına sunulmuş ve son hali verilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak şekillendirilen görüşme soruları eşliğinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Verilerin analizine başlamadan önce görüşme kayıtları deşifre edilecektir. Deşifre edilen bu kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunacak ve kodlar belirlenecektir. Belirlenen kodlar yeniden alan uzmanlarına yönlendirilecek kodlara son hali verilecektir. Son hali verilen kodlar araştırmacı ve bağımsız bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanacak ve kodlar birleştirilerek kategoriler-temalar belirlenecektir. Ardından Maxqda programı üzerinde kodlayıcılar arası uzlaşmaya yönelik Kappa sonucu elde edilecektir.

975

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmış olup verilerin analiz edilmesi aşamasına başlanmıştır. Araştırmanın sonucunda AUM müdahalesinde bulunan çocukların, AUM'a örnekler verebilmeleri, AUM'um diğer materyallerden olan farkını, oyunlarına yönelik katkısını ifade edebilmeleri beklenen sonuçlar arasındadır. Alanyazında konuyla ilgili yapılmış olan araştırmalarda, AUMO'nun çocuklar arasındaki iletişim, işbirliği, problem çözme, yardımlaşma, dayanışma, yeni fikirler geliştirme (Flannigan & Dietze, 2017), keşif ve icatlar yapma isteği (Curtis & Carter, 2005) gibi katkılar sağladığı bilinmektedir. Yapılan araştırmadan elde edilen bulguların da bu sonuçları destekleyecek sonuçlar sunması beklenmektedir. Ayrıca çocuklara yöneltilen görüşme soruları sonrasında elde edilen sonuçlarla AUM'un öğrenme ortamlarına yerleştirilmesi, depolanması, eğitim programına kanalize edilebilmesine yönelik geliştirici fikirlere ulaşılabilmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, açık uçlu materyaller, açık uçlu materyallerle oyun

Kaynakça

- Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 75-98. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80007-6](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80007-6)
- Büyüköztürk, Çakmak, Karadeniz ve Demirel (2013)
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose parts play: A tool kit*. Edinburgh: Inspiring Scotland.
- Curtis, D., & Carter, M. (2005). Rethinking early childhood environments to enhance learning. *YC Young Children*, 60(3), 34-38.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose parts: Inspiring play in young children* (Vol. 1): Redleaf Press.

- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü* (D. Erol-Öngen, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60.
- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9(4), 295-309. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- 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), 36-63.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Montessori, M. (1915). *My system of education*. NY: The House of Childhood, Inc.
- Neill, J. (2018). *Loose parts play creating opportunities for outdoor education and sustainability in early childhood*. Cham: Palgrave Macmillan,.
- Smith-Gilman, S. (2018). The arts, loose parts and conversations. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 16(1), 90-103.

Açık Uçlu Materyallerle Oyuna Yönelik Veli Görüşleri

Neşe Aşkar

Hacettepe Üniversitesi

Mine Canan Durmuşoğlu

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, gelişimin en yoğun ve hızlı olduğu bir evre olması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemin en önemli uğraşlarından biri ise oyundur. Oyun, dünyaya uyum sağlamamızı ve öğrenme deneyimleri yaratmamızı sağlayan bir ihtiyaçtır (Elkind, 2011). Açık uçlu materyallerle (AUM) oynanan oyunların ise keşfetme, merak ve yaratıcılık gibi tüm öğrenme fırsatlarını destekleyen temel bileşenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Flannigan ve Dietze, 2017; Kiewra ve Veselack, 2016).

AUM, herhangi bir kullanım amacı olmaksızın hareket ettirilebilen, birleştirilebilen, yeniden tasarlanabilen, tek başına veya başka malzemelerle birden çok şekilde kullanılabilen doğal veya sentetik malzemelerdir (Nicholson, 1971). Çocuk odaklıdır ve yetişkinlerin tercihlerine ve tercihlerine meydan okur. Yetişkinler tarafından üretilen veya satın alınan oyuncaklara kıyasla AUM, yeniden kullanıma, farklı amaç ve anlamlar yüklemeye, yeniden düşünmeye, tasarlamaya ve atık malzemelere karar vermeye olanak tanır (Flannigan ve Dietze, 2017; Neill, 2018). AUM ile oyun tüm yaş grupları için uygundur. Çocuklara hareket etme, toplama, çıkarma, yeniden kullanma, yeniden tasarlama, parçalama ve birleştirme yoluyla sonsuz olanaklar sunar.

Erken çocukluk eğitiminde AUM kullanımına ilişkin ilkeler sağlam teorik temeller üzerine inşa edilmiştir (Smith-Gilman, 2018). Örneğin Montessori (1915) "My System of Education" adlı kitabında çocukların iyi seçilmiş materyallerle hazırlanmış bir ortamda, yetişkinlerin müdahalesi olmadan özgürce keşfedebileceklerini vurgulamaktadır. Steiner, Waldorf ve Montessori gibi birçok eğitim yaklaşımı, yaşam becerileri kazanmak için gerçek deneyimlere olan ihtiyacı savunmaktadır. Benzer şekilde Froebel, çocuğun doğal merak, yaratıcılık ve keşfetme duygusunun AUM ile desteklenebileceğini (Aksoy ve Aksoy, 2018; Provenzo, 2009; Smith-Gilman, 2018) ve AUM ile oynandığında yaratıcılıkta daha fazla ilerleme kaydedilebileceğini belirtmektedir.

Alan yazında AUM'un oyun ve öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmesini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Barbour (1999), çeşitli dış mekan tasarımlarına sahip oyun alanlarında, farklı fiziksel yeteneklere/yeterliliklere sahip çocukların, bireysel oyun davranışlarını ve akran ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Maxwell, Mitchell ve Evans (2008) tarafından yapılan çalışmada, AUM oyun alanına entegre edilmiş ve bu entegrasyonun çocukların oyun türü tercihlerine ve oyun davranışlarına olan etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada ise AUMO'nun ev ortamına yansımalarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ailelerin AUM ve bu materyallerin çocuklarına katkılarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okulda AUM ile yürütülen etkinliklerin ev ortamına yansımaları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda AUMO'ya ilişkin veli görüşleri belirlenerek AUMO'nun ev ortamına yansımalarını ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine inceleme yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2012). Çalışmanın yürütüldüğü okul, Ankara ili Etimesgut ilçesinde yer alan bir devlet okuludur. Okul, AUM'un kullanımıyla çocukların yaratıcılık, kavramsal düzey ve genel gelişimsel düzeyini geliştirmeye yönelik Eylül 2019-Haziran 2022 zaman aralığını kapsayan Learn by Design isimli Avrupa Birliği Projesi (ERASMUS+ KA229) yürütmektedir. Projenin amaçları arasında AUM'u kullanarak çocukların karar verme, problem çözme becerilerinin ve yaratıcılıklarının desteklenmesi yer almaktadır. Bu amaca ulaşmak için projede aktif olarak 6 ülkeden (Türkiye, Portekiz, Polonya, Bulgaristan, Romanya, Litvanya) 28 ekip üyesi ve 68 öğretmen görev almaktadır. Veliler de hesaplandığında proje doğrudan 1000 kişiye ulaşmaktadır. Araştırmanın yapılmakta olduğu okul, projenin düzenleyicisi ve yürütücüsü konumundadır.

Çalışma öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul'undan ve Ankara Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya, Covid-19 küresel pandemisi nedeniyle proje uygulamalarından uzak kalmamış ve projeyi tüm eğitim öğretim yılı boyunca etkili bir şekilde uygulamış olan 2020-2021 eğitim öğretim döneminde okul öncesi eğitime

devam eden çocukların ebeveynleri arasından gönüllü katılım sağlayan 85 veli katılmıştır. Araştırmada AUM ile yürütülen etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkisi hakkındaki veli görüşlerinin alınmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan 11 soruluk anket formu kullanılmıştır. Anket formunun hazırlanmasında öncelikle araştırmanın odağını oluşturan AUMO'ya ilişkin alanyazından yararlanılmış, son halini vermek için ise uzman görüşü alınmıştır. Soruların 6 tanesi katılımcı veliyi tanımaya yönelik demografik bilgileri içerirken, kalan 5 tanesi AUM'un eğitim ortamında kullanımına yönelik okulda yürütülen projenin eve yansımalarını anlamayı amaçlayan açık uçlu sorulardır. Sorular çevrimiçi olarak gönüllü katılım onayını da içerir şekilde hazırlanmış ve öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenler de 2020-2021 eğitim öğretim dönemi velileriyle anketi yine online ortamda, ortak grup platformunda paylaşmışlardır. Paylaşımın yapıldığı veli gruplarında toplam 154 velinin 90 tanesi katılım göstermiş; verileri eksik olan 5 velinin veri setinden çıkarılmasıyla 85 velinin verisi çözümlenmiştir.

Verilerin analizine başlamadan veli anketi sonuçlarının dökümleri alınarak düzenlenmiştir. Ardından bu kayıtlar öncelikle araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunup incelenmiş ve tümevarımsal şekilde içerik analizi yapılmıştır. Veri analizi gerçekleştirilirken MaxQDA 2020 analiz programı kullanılmıştır. Bu programa öncelikle veri dosyaları ve dökümleri eklenmiş; ardından araştırmanın amacı ve bu amaca ilişkin görüşme soruları odağında veriler anlamlı bölümlere ayrılarak kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra ise hazırlanan kodlar anlamlı gruplar oluşturacak şekilde bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve son aşamada da temalara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veli anketinden elde edilen verilerden “materyal farkındalığı” ve “çıktı” olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Materyal farkındalığı teması altında “Hangi materyal?” ve “Neler yapılabilir?” olmak üzere iki kategori; çıktı teması altında “katkılar”, “yansıtma/aktarım” ve “ürün” olmak üzere üç kategori yer almaktadır.

“Hangi materyal?” kategorisi “AUM” ve “AUM olmayan” kodlarından oluşmaktadır. “Neler Yapılabilir?” kategorisi “STEM”, “dönüştürme”, “tasarım”, “teknik beceri”, “var olana benzetme” kodlarından oluşmaktadır. İlgili soruya verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda tasarım ve STEM odaklı çalışmalar öne çıkmaktadır.

“Çıktı” teması altında yer alan “Katkılar” kategorisi 12 koddan oluşmaktadır. Veliler, AUM ile yürütülen etkinliklerin çocuklarına çok sayıda katkısı olduğunu düşünmektedirler. Bu katkılar arasında yaratıcılık ve hayal gücü, düşünme becerileri ve sosyal gelişim öne çıkmaktadır.

Yapılan analiz sonrasında “ürün” kategorisi bünyesinde yer alan ifadeler “yeniden kullanma”, “STEM” ve “tasarım” olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan veliler çocuklarının AUM'u en sık tasarım ve STEM etkinliklerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan analiz sonrasında “yansıtma-aktarım” kategorisi bünyesinde yer alan ifadeler “arkadaşlarının yaptıkları”, “duygu”, “etkinlik-tasarım-oyun”, “materyal”, “yapım süreci”, “öz değerlendirme” ve “istek” olarak kodlanmıştır. Çocuklar evde anne-babalarına en çok okulda yapmış oldukları etkinlik-tasarım-oyunları ve sonrasında da hissettikleri duyguyu aktarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Açık uçlu materyaller, açık uçlu materyallerle oyun, okul öncesi, veli

Kaynakça

- Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 75-98. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80007-6](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80007-6)
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose parts play: A tool kit*. Edinburgh: Inspiring Scotland.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose parts: Inspiring play in young children* (Vol. 1). Redleaf Press.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü* (D. Erol-Öngen, Çev.). İmge Kitabevi.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60.
- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9(4), 295-309. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>

- 
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Montessori, M. (1915). *My system of education*. The House of Childhood, Inc.
- Neill, J. (2018). *Loose parts play creating opportunities for outdoor education and sustainability in early childhood*. Palgrave Macmillan,.
- Smith-Gilman, S. (2018). The arts, loose parts and conversations. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 16(1), 90-103.

Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği Geliştirme Çalışması

Nergiz Teke
Bartın Üniversitesi

Müge Şen
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukluktan itibaren bireylerin uyum becerileri ve ilişkilerinin geliştirilmesi sosyal açıdan daha sağlıklı olarak yetişmeleri ve bu davranışları sosyal ilişkilerinde kullanmalarında duygu düzenleme becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun kişiler arası etkileşimlerde duygu düzenleme becerisinin okul öncesi dönemde kazanılmasıyla uzun vadede uyum sorunlarında etkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Schneider, Arch, Landy & Hankin, 2018; Sjöwall vd., 2017). Duygu düzenleme, bireylerin sahip oldukları duygulara, ne zaman sahip olduklarını, bu duyguları nasıl deneyimledikleri ve nasıl ifade ettiklerine ilişkin süreçleri içermektedir (Gross, 1998). Duygu düzenleme sırasında, insanlar olumlu veya olumsuz duyguları artırabilir, sürdürebilir veya azaltabilir. Duygu düzenleme, duygusal tepkinin dengesini belirlemektedir ve insanların duyguları üzerinde çalışırken, duygu düzenlemesinin etkileri davranış, fizyoloji, düşünceler ve duygular dâhil olmak üzere tüm duygusal tepki tarzlarında gözlemlenebilmektedir (Koole, 2009). Duygu düzenleme olmadan insan ilişkilerinde ve ev, iş gibi ortamlarda bulunmak zorlu bir süreç haline gelmektedir (Kaya Kurtman, 2020). Bu durumdan kaynaklı erken yaşta bireyin etkileşimlerinde duygularını düzenlemeleri ve kişilerarası ilişkilerini yönetme konusunda becerileri edinmeleri gerekmektedir. Çocuğun duygu düzenleme becerilerini kazanmada rol model alabileceği yetişkinlerin duygu düzenleme becerileri etkili olmaktadır. Çocukların duygu düzenlemesinde onların mikrosisteminde yer alan yetişkinlerden biri olan öğretmenlerin (Bronfenbrenner, 1976) duygu düzenleme becerilerinin araştırılması önem kazanmaktadır. Çünkü Bandura (1977; 1986), çocuğun gözlemlediği davranışları model alabileceğini, dolaylı pekiştirmelerle modelden öğrendiklerini sergileyebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin araştırılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenlerin sınıf ortamında duygu düzenlemelerini ölçecek bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Alanda yer alan ölçme araçları incelendiğinde, ölçeklerin genel kapsamda yetişkinlerin yetişkinlerle olan kişilerarası etkileşimlerdeki duygu düzenleme becerilerini (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001; Gratz & Roemer, 2004; Gross & John, 2003; Hofmann, Carpenter & Curtiss, 2016; Preece, Becerra, Robinson & Gross, 2020; Preece, Becerra, Robinson, Dandy & Allan, 2018) ya da daha büyük yaş grubunun öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerini (Abler & Kessler, 2009; Burić, Penezić & Sorić, 2017; Oseland, 2019) değerlendirmek için geliştirildikleri görülmüştür. Bu nedenle Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Yöntem

Ölçek geliştirme çalışması olan bu araştırmanın örneklemini, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen (farklı ilçe, anaokulu/anasınıfında görev yapan) Ankara'nın yedi ilçesinde (Altındağ, Mamak, Çankaya, Keçiören, Etimesgut, Sincan, Yenimahalle) yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 283 okul öncesi öğretmeni (280 kadın, 3 erkek) oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme, geniş bir yelpazede büyük ölçüde temsil edilebilirliği sağlamak ve mevcut farklılıkları ortaya çıkarabilmek için birbirinden farklı özellikler taşıyan bireyleri araştırmaya dâhil etmeyi içermektedir (Creswell, 2015). Bu çalışmada DeVellis'in (2017) ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınarak Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirilme çalışması yapılmıştır. Ölçülecek yapıyı belirlemek amacıyla alan yazında yer alan kişiler arası duygu düzenlemeye yönelik ölçme araçları ve öğretmenlerin duygu düzenlemelerine ilişkin ölçme araçları ve Gross'un (2002) Duygu Düzenleme Süreç Modeli ve Izard'ın (1977) oluşturduğu Ayrık Duygu Kuramı ve ilkeleri incelenmiştir. Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği için 78 maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçülecek yapının dayandığı temeller, puanlama, ölçekleme türü belirlenmiştir. 5'li derecelendirme şeklinde düzenlenen ölçeğin puanlaması 1 (hiçbir zaman), 2 (Nadiren), 3(Bazen), 4 (Genellikle), 5 (Her zaman) olarak belirlenmiştir. Madde havuzu konusunda bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak 81 maddeden oluşan uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Ölçeğin madde havuzuna ilişkin uzman görüşleri 9 uzmandan alınarak tamamlanmıştır. Ölçme aracında uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak 51 maddeden oluşan Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği taslak formu oluşturularak pilot uygulamaya gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin pilot uygulamaları okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalar sonrası ölçme aracında düzenlemeler yapılarak 49 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Bu çalışmada ölçeğin asıl uygulamaları 225 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Öğretmeni Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği için 9 uzmandan görüş

alınmıştır ve yapı geçerliği kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı hesaplanmıştır ve test-tekrar-test güvenirliği süreci devam etmektedir.

Sonuçlar

TBA sonucunda üç faktör, 27 maddeden oluşan bir yapı tanımlanmıştır. DFA sonucunda model-veri uyumu sağlayan bir yapı tanımlanabildiği görülmüştür. ($\chi^2 /sd= 1.53$, RMSEA=0.049, CFI=0.98, NNFI= 0.98, NFI=0.94, AGFI= 0.70, GFI=0.75, IFI=0.98). Cronbach alfa katsayıları, alt boyutlar için sırasıyla .91, .86 ve .75 olarak hesaplanmıştır. Bulgular sonucunda alt boyut puanları üzerinden analizlerin yapılabildiği okul öncesi öğretmenlerin okul/sınıf ortamında çocuklarla etkileşimlerinde duygu düzenleme becerilerini ölçen geçerli-güvenilir bir araç elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi öğretmeni, duygu düzenleme, geçerlik, güvenirlik

Kaynaklar

- Abler, B., & Kessler, H. (2009). Emotion regulation questionnaire—Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, 55(3), 144-152. doi: 10.1026/0012-1924.55.3.144
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. London: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15. doi: 10.3102/0013189X005009005
- Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the teacher emotion-regulation scale. *International Journal of Stress Management*, 24(3), 217-246. doi:10.1037/str0000035
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. USA: SAGE publications.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2012).
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00113-6
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. doi: org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. doi: 10.1017.S0048577201393198
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 341-356. doi: 10.1007/s10608-016-9756-2
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Kaya Kurtman, P. (2020). Duygu Düzenleme. E. İnönü ve E. Yücel (Editörler), *Psikoloji Penceresinden Duygular: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. doi: 10.1080/02699930802619031

- Oseland, S. W. (2019). The Emotion Regulation Checklist-Factor Form invariance and acquiescence in Norway (Unpublished master's thesis). Norwegian University, Norwegian.
- Preece, D. A., Becerra, R., Robinson, K., & Gross, J. J. (2020). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric properties in general community samples. *Journal of Personality Assessment*, 102 (3), 348-356. doi: 10.1080/00223891.2018.1564319
- Preece, D. A., Becerra, R., Robinson, K., Dandy, J., & Allan, A. (2018). Measuring emotion regulation ability across negative and positive emotions: The Perth Emotion Regulation Competency Inventory (PERCI). *Personality and Individual Differences*, 135, 229-241. doi: 10.1016/j.paid.2018.07.025
- Schneider, R. L., Arch, J. J., Landy, L. N., & Hankin, B. L. (2018). The longitudinal effect of emotion regulation strategies on anxiety levels in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(6), 978-991. doi: 10.1080/15374416.2016.1157757

Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Etkileşimler: Öğretmen Soruları

Sümevra Çelik Kahraman
MEB

Arzu Arıkan
Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi eğitimde niteliğe ilişkin süreç göstergelerinden biri öğretmen-çocuk etkileşimidir. Öğretmen-çocuk etkileşimi geniş bir kavram olup çocukların üst düzey düşünme ve dil becerilerinin gelişmesinde dikkat çekici öneme sahiptir. Eğitim ortamında öğretmen-çocuk etkileşiminde sorular sıklıkla kullanılmaktadır (Massey Pence, Justice ve Bowles, 2008; Tompkins, Zucker, Justice ve Binici, 2013). Bu nedenle eğitim ortamları sorular aracılığıyla olumlu ve zengin yaşantılar sunmada değerli bir bağlamdır. Buna karşın alanyazında çocukların ev ortamlarında çokça soru sorarken eğitim ortamlarında soru sayılarının ve soru sorma sıklığının önemli ölçüde azaldığı görülmektedir (Ness, 2019; Robson, 2006). Çocukların soru sorma becerilerinin eğitim ortamındaki olumlu ve çeşitli yaşantılarla da desteklenmesi gerekmektedir. İşte bu noktada eğitsel etkileşiminin önemli bir parçası olan öğretmen soruları karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla sorular bağlamında nasıl etkileşimler kurdukları incelendiğinde daha çok uluslararası alanyazında (Deshmukh vd., 2019; Furman vd., 2019; Hamel, Joo, Hong ve Burton, 2021; Houen, 2017; King, 2005; Kurkul, Dwyer ve Corriveau, 2021; Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek, 2010) çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma ve dil etkinliklerinde, fen, oyun, çember zamanı etkinliklerinde, rutin sınıf diyaloglarında ve farklı sosyoekonomik bağlamlarda kullandıkları soru türleri araştırılmıştır. Ülkemizde ise sınırlı sayıda araştırma olmakla birlikte okul öncesi eğitimde kitap okuma oturumları ve dil etkinliklerinde (Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015) ve fen etkinliklerinde (Günay-Bilaloğlu, Aktaş-Arnas ve Yaşar, 2017) öğretmen soruları incelenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri soru tarzları araştırılmıştır (Başalev ve Soysal, 2021). Güncel bir çalışmada ise farklı sosyoekonomik bağlamlarda okul öncesi öğretmenlerinin soru türleri incelenmiştir (Ünlütapak, Nicolopoulou, Aysu-Koç, 2019). Buna karşın uluslararası ve ulusal alanyazında öğretmen sorularının uygulama boyutuna yönelik çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu gereksinimden yola çıkılarak bu çalışmada mevcut literatürün incelenerek öğretmen sorularının özelliklerinin betimlenmesi ve uygulama boyutuna yönelik önerilerin sunulması amaçlanmaktadır. Literatür ışığında okul öncesi öğretmenlerinin soruları nasıl tasarladığını ve uyguladığını anlamının, öğretmenlerin soru sorma becerilerini desteklemek için önemli olduğu düşünülmektedir.

983

Yöntem

Bu çalışmada okul öncesi eğitim döneminde öğretmen sorularının özelliklerine ve uygulama boyutuna yönelik bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması kapsamında “EBSCOHost, ProQuest Dissertations & Theses Global, SAGE Journal, ScienceDirect, Springer Link, Taylor & Francis, TRDizin, Dergipark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanlarından ulusal ve uluslararası bilimsel araştırmalara ulaşılmıştır. Tarama sürecinde İngilizce ve Türkçe dillerinde “öğretmen soruları (teacher questions); çember zamanı, hikaye okuma, dil, sanat, fen, matematik etkinliklerde öğretmen soruları (teacher questions in circle time, story reading, language, art, science activities, math); merak ediyorum soruları (I wonder questions/ wonder questions in early childhood/ preschool/ kindergarten/ young children/ early ages); okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk diyalogları (teacher-child dialogues in early childhood/ preschool/ kindergarten/ toddlers/ young children/ early ages); okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk etkileşimi (teacher-child interaction in early childhood/ preschool/ kindergarten/ toddlers/ young children/ early ages); öğretim desteği (instruction support); öğretim soruları (instruction questions); soru-cevap kalıpları (question- answer patterns)” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama 2005-2022 yılları arasında yayınlanan çalışmaları içermektedir. Bu doğrultuda bu çalışmaya okul öncesi dönemde öğretmen soruları ile ilgili nitel/ nicel/ karma yöntemlerle yapılmış açık erişimdeki tez veya makaleler dâhil edilmiştir. Tarama sonucunda elde edilen çalışmalar tablolastırılmıştır. İncelenen kaynaklardan elde edilen bilgiler sistematik olarak gözden geçirilmiş ve çalışmanın amacı doğrultusunda bilgiler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatür taraması sonucunda öğretmen sorularının genel olarak/daha çok kapalı ve açık uçlu sorular biçiminde tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kapalı uçlu sorular kim, ne, nerede, ne zaman ifadelerini kapsayan, evet ya da hayır yanıtı gerektiren alt düzey düşünme becerilerini içeren sorular; açık uçlu sorular neden, nasıl, merak ediyorum soruları, yaratıcı sorular gibi üst düzey düşünme becerilerini içeren sorular olarak belirlenmiştir.

Düşünme Becerilerini Geliştirme Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Düşünme Becerilerine Etkisi

Burcu Kanlıpıçak

MEB

Çağlayan Dinçer

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan yaşamında karşılaşılan birçok sorunun nedeni düşünmeden hareket etmekten kaynaklıdır. Okul öncesi dönemin davranış değiştirmede ve beceri kazanmada kritik bir dönem olduğu bilinmektedir (Ezmeci ve Akman, 2016; León, 2015). Çocukların düşünme becerilerini geliştirerek sorun durumlarında düşüncelerini düzenlemeleri ve çözüm bulmalarını sağlamak adına düşünme becerilerini geliştirme uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi çalışmanın problemidir. Okul öncesi dönemden başlayarak düşünmeyi bilen çocuklar, geleceğin bilinçli düşünen yetişkinleri olacaktır. Böylece çocuklar, kendi hayatlarında karşılarına çıkan problemleri çözmede daha bilinçli hareket edeceklerdir. Bireylerin kendi hayatlarından başlayan bu bilinç ve iyileşme durumu toplumsal hayata yansımaya sahiptir. Düşünen, düşünerek hareket eden yetişkinler toplumsal hayatta var olan sorunların bir kısmının hiç olmamasını bir kısmının da kolayca çözülmesini sağlayacaktır. Düşünmek, düşünmeyi bilmek ve düşünmeyi geliştirmek kişiler arası ilişkilere ve toplumsal hayata olumlu yansımaya sahiptir. Çocukların düşünme becerileri aktif olarak gelişir. Çocukların düşünme becerilerini kullanma durumlarının incelenmesi ve geliştirilmesi düşünmeyi öğretmede doğru ortam ve yöntemin kullanılması bakımından gereklidir (Tuğrul, 2006). Düşünme becerileri, çocukları aktif kılan, öğrenmede çocuğun sorumluluğunu güçlendiren, çocuğa kalıcı öğrenmeler sunan ve çocukların araştırma yöntemlerini kazanmalarını sağlayan beceriler olarak tanımlanabilir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Bu düşünme becerilerini öğrenmiş çocuklar problem durumlara çözümler üretme, çözümlerin olası sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme süreçlerindeki düşüncelerini daha sistematik bir şekilde düzenleyeceklerdir. Buradan hareketle, çocukların düşünme düzeylerinin belirlenmesinin ardından, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının düşünme becerilerine etkisinin incelenmesinin, erken çocukluk döneminde düşünme eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalar için faydalı bir veri olacağı ve alana katkı getireceği düşünülmektedir. Çalışmanın temel amacı düşünme becerilerini geliştirme uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda;

- Deney ve kontrol grubunun ön test toplam puanları ile deney ve kontrol grubunun son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubunun ön test ve son test toplam puanları ile kontrol grubunun ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının düşünme becerileri kategorilerinden (odaklanma, bilgi toplama, hatırlama, organize etme, üretme, bütünleştirme ve değerlendirme) aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorularına da cevap aranmıştır.

Yöntem

Düşünme becerilerini geliştirme uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının düşünme becerilerine etkisinin incelenmesini hedefleyen bu çalışmada yarı deneysel çalışma deseni kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler eşleştirilmiş grupların seçkisiz olarak deney grupları olarak tanımlandığı modellerdir ve bu modelde değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini test etmek temel amaçtır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Yapılan çalışmada amaçlı olarak bir anaokulu seçilmiş ve okuldaki altı sınıftan seçkisiz atama yöntemiyle deney ve kontrol grubu olmak üzere çalışma grupları belirlenmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmazken, deney grubuna düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan 12 etkinlik uygulanmıştır. İki gruba da ön test ve son test olarak araştırmacının geliştirdiği Erken Düşünme Becerileri Rubriği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ili, Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 60-72 ay grubu 30 çocuk oluşturmaktadır. Bu çalışma için geliştirilen Erken Düşünme Becerileri Rubriği, 60-72 ay grubundaki çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen analitik bir rubriktir. Ölçme aracı geliştirilirken alanyazın taranmış 60-72 aylık çocukların gelişim özelliklerine uygun olan odaklanma, bilgi toplama, hatırlama, organize etme, üretme, bütünleştirme ve değerlendirme becerileri ele alınmıştır (Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, and Rankin, 1988). Rubriğin oluşturulmasının ardından pilot çalışma yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Pilot çalışmadan ve uzmanlardan

gelen dönütler ile rubriğe son hali verilmiş, görünüş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Rubriğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach alfa kat sayısı hesaplamaları yapılmış ve iç tutarlığın çok iyi derecede olduğu belirlenmiştir. Puanlayıcı güvenilirliği çalışması yürütülerek puanlayıcı güvenilirliğinin de çok iyi derecede olduğu sonucuna ulaşılmış ve ön testler alınmıştır. Ön test uygulamasının ardından düşünme becerilerine yönelik belirlenen kazanım ve göstergeler kullanılarak hazırlanmış olan 12 adet uygulama planı uygulanmaya başlanmıştır. Uygulamaların tamamı büyük grup etkinliği olup uygulama süreleri 30-50 dakika olarak belirlenmiştir. Uygulamaların ardından son test verileri toplanarak veriler analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının ön test verilerinin analizi sonucunda düşünme becerileri açısından her iki grubun düşünme becerileri düzeylerinin benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üzerinde çocukların aynı kültürel çevreden gelmelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Deney ve kontrol grupların son test verileri karşılaştırıldığında deney grubunun düşünme becerileri düzeyinin kontrol grubundan anlamlı derecede farklılaşması ile deney grubunun ön test ve son test analizi sonucunda çocukların düşünme becerileri puanların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşması birbirini destekler nitelikte bulgulardır. Deney grubunun ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir değişim varken kontrol grubunda bu farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu düşünme becerilerini geliştirme uygulamalarının, çocukların düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle çocukların gelişim özelliklerine uygun ve düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlik planları uygulandığında çocukların düşünme becerilerinde gelişme görüleceği sonucuna ulaşılabilir. Deney grubundaki çocukların kategorilere göre düşünme becerileri puanları, ön test ve son test olarak analiz edildiğinde tüm becerilerin istatistiksel olarak anlamlı derecede arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan uygulama planlarının, geliştirilmesi hedeflenen tüm düşünme becerilerini kapsamına özen gösterilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak uygulama planlarının tüm düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitimi, düşünme becerileri, düşünme eğitimi

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28-35. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/82>
- Ezmeci, F. ve Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve high/scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1). Erişim Adresi: <http://ijeces.hku.edu.tr/en/download/article-file/155140>
- Leon, J. M. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. *GIST–Education and Learning Research Journal* (10), 113- 127. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070503.pdf>
- Marzano, R. J., Brandt, R., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., & Rankin, S. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Virginia: ASCD.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80. Erişim Adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/d212/f57c5550914eb27202625bbfe0086d11aa7.c.pdf>

Geliştirilen Steam Eğitim Programının Okul Öncesi Çocuklarının Fen Konu ve Kavramlarına Yönelik Öğrenme ve İlgilerine Etkisi

Derya Şahiner
MEB

Meral Ören
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde çocuklar yaşadıkları çevre ile ilgili karşılaştıkları olay veya durumları anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu anlamlandırma sürecinde çocukların karşılaştıkları olay veya durumlar içerisinde yer alan fen konu ve kavramlarını doğru anlamlandırmasını sağlamak okul öncesi eğitim kurumlarının üzerine düşen bir görevdir (Başkan-Takaoğlu ve Demir, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumlarında fen eğitimi, fen etkinliği adı altında yapılmaktadır. Fen etkinlikleri çocukların fen konularına ilgilerini çekip merak duygularının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Tanık-Önal ve Kızılay, 2021). Çocukların ilgi ve merakları fen konu ve kavramlarını öğrenmeleri olumlu yönde etkilenmektedir (Başkan-Takaoğlu ve Demir, 2018). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenleri çocukların fen etkinliklerine ilgi duyması ve meraklarının artması için etkinlik sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra eğitim yaklaşımlarından da faydalanmaktadır (Sadıkoğlu ve Durmuş, 2022). Günümüzde fen eğitiminde kullanımı artarak yaygınlaşan eğitim yaklaşımlarından biri de STEAM'dır.

STEAM eğitim yaklaşımı; fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinlerinin bir araya gelmesiyle oluşmakta olup; STEAM eğitim yaklaşımının temel öğrenme becerilerinden biri olan anlama, okul öncesi dönem çocuklarının sıklıkla kullandıkları temel öğrenme becerilerinden biridir (Katz, 2010, Akt. Sağsöz, 2017). Çocukların bilgiyi yorumlayarak ve eleştirel düşünerek anlama becerilerini geliştirmek için STEAM eğitim yaklaşımı farklı öğrenme modelleri ile entegre edilebilmektedir (Selvi ve Yıldırım, 2018). Bu öğrenme modellerinden biri de 5E öğrenme modelidir. İlgi çekme, araştırma, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan 5E öğrenme modeli; çocukların öğrenmelerini teşvik etmektedir. Bu süreçte çocuklar ön bilgilerinden yola çıkarak yeni kavramlara ulaşmakta ve bu kavramları anlamlandırmaktadırlar (Selvi ve Yıldırım, 2018).

STEM/STEAM ve 5E öğretim modeli ile fen öğretimini inceleyen araştırmalar incelendiğinde temel eğitim kapsamında yer alan ilkökul ve ortaokul kademelerinde 5 çalışmaya (Çetin ve Şeker, 2022; Gülhan ve Şahin, 2018; Ültay vd. 2020; Ültay, Emeksiz ve Durmuş, 2020; Turgutalp, 2021) okul öncesi dönemde ise 1 çalışmaya (Bilen, Ergün ve Şimşek, 2021) ulaşılmıştır. İlkokul ve ortaokul kademelerinde yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilerin ele alınan fen konularını öğrendikleri, edindikleri yeni bilgileri yeni durumlara transfer edebildikleri; bu süreçte planlanan etkinliklerin uygulandığı fen bilimleri dersine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları ve etkinliklere ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilen, Ergün ve Şimşek (2021) tarafından yapılan durum çalışmasında ise 22 okul öncesi çocuğuna 5E öğrenme modeline göre hazırlanan STEM etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmada "Cipteki Koyunlar" hikâye kitabından yararlanarak teknoloji, fen ve matematik disiplinlerine yönelik araştırmacılar tarafından belirlenen kazanımların çocuklar tarafından anlaşılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak çocukların belirlenen fen disiplini kapsamında kuvvet, hareket, yer çekimi ve sürtünme kavramlarını çabuk anladıkları tespit edilmiştir. İncelenen araştırmaların sonuçları doğrultusunda yapılacak araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarında farklı fen konu ve kavramlarının öğretiminde 5E öğrenme modeli ile yapılandırılan STEM/STEAM etkinliklerinin kullanılması önerilmektedir.

Genç Kumtepe vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen 1999-2017 yılları arasında Türkiye'de erken çocukluk fen eğitimine yönelik yapılan araştırmalara dair içerik analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak incelenen 136 araştırmada nicel araştırma yönteminin %56,7 oranında tercih edildiği tespit edilmiştir. Benzer araştırma sonuçlarına sahip bir diğer çalışmada da (Güneş, 2018) genellikle nicel yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaların bir diğer sonucu nitel yöntemin tercih edildiği çalışmalarda eylem araştırması deseninin neredeyse hiç tercih edilmemesidir. Bu çalışmalar sonucunda yapılacak araştırmalarda nitel yöntemin tercih edilmesi, veri çeşitlenmesini sağlamak için nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Genç Kumtepe vd., 2017; Güneş, 2018).

Özetle STEAM eğitim yaklaşımıyla öğretmenlerin, fen etkinliklerini diğer disiplinlerle bütünleştirerek fen konu ve kavramlarını çocukların daha iyi anlamlandırabilmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte STEAM eğitim yaklaşımının 5E öğrenme modeliyle entegre edilmesi ile çocukların fen etkinliklerine ilgi göstermelerinin artacağı ve merak duygularının destekleneceği ayrıca fen konu ve kavramlarını yaparak yaşayarak

öğrenecekleri söylenebilir. Bu doğrultuda eylem araştırması ile desenlenen bu çalışmanın amacı; STEAM eğitim yaklaşımından esinlenerek 5E öğrenme modeli ile hazırlanan fen etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının süreç içerisinde ele alınan fen konu ve kavramlarına yönelik öğrenme ve ilgilerine olan etkisinin betimlenmesidir.

Yöntem

Uygulama aşaması 11 Nisan-29 Mayıs 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması ile desenlenmiştir. Eylem araştırmasının tercih edilme nedeni öğretmen/araştırmacının fen etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda kendini yetersiz hissetmesi ve aynı zamanda sınıfında STEAM eğitim yaklaşımı ve 5E öğrenme modelini fen etkinlikleri kapsamında kullanmak için bu konuda bilgi ve becerilerini geliştirmek istemesidir.

Araştırmanın katılımcı grubunu Güney Marmara’da bir köy okulunda yer alan anasınıfında öğretmenlik yapan araştırmacı ve anasınıfına devam eden 6 kız 4 erkek olmak üzere toplam 10 çocuk oluşmaktadır. Araştırmacı 8 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmakta olup, bu okulda 1 yıldır müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Çocukların çoğunluğunun ebeveynleri tarım ve hayvancılıkla uğraşmaktadır.

Okul öncesi dönemde ele alınması önerilen konular ve ön-test son-test olarak kullanılan Okul Öncesi Öğrencileri İçin Fen Kavramları ve Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeğinin içeriği de göz önünde bulundurularak uygulama sürecinde canlılar ve maddenin halleri ele alınacak fen konu ve kavramları olarak belirlenmiştir. Belirlenen fen konu ve kavramları bütünleştirilmiş fen etkinlikleri olarak STEAM eğitim yaklaşımı ve 5E öğrenme modeli entegrasyonuna uygun planlanmıştır. Etkinliklerin öğrenme sürecinde 5E öğrenme modelinin aşamaları kullanılırken bütünleştirilmiş fen etkinliklerinin planlamasında ise STEAM eğitim yaklaşımının disiplinlerine yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler okul öncesi eğitimi alanında bir öğretim üyesi, bir fen bilgisi öğretmeni ve bir okul öncesi öğretmenin yer aldığı geçerlik komitesine sunulmuş ve komiteden alınan geri bildirimler doğrultusunda planlarda düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenmiş olan planlar araştırmacı tarafından sınıfta uygulanmaya başlamış ve uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerin makro analizi yapılmıştır. Makro analizler ışığında yeni eylem planları geliştirmek amacıyla geçerlik komitesi üyeleri tarafından verilen geri bildirimlerden yararlanılmıştır. Planlama, geri bildirim, uygulama, geri bildirim tekrar planlama şeklinde uygulanan eylem araştırma döngüsü haftada genellikle üç gün uygulama yapılarak 7 haftalık bir süreç olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Şenocak vd. (2013) tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğrencileri İçin Fen Kavramları ve Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği” uygulama öncesi ve sonrasında ön-test ve son-test olarak çocuklara uygulanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı günlüğü, geçerlik komite toplantı tutanakları, sınıf içi uygulamaların video ve ses kayıtları, çocukların ürünleri, günlükleri ve ses kayıtlarından elde edilmiştir. Süreç içerisinde elde edilen nicel veriler Wilcoxon sıralı işaretleri testi ile nitel veriler ise tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların fen kavramlarına yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda STEAM eğitim yaklaşımı ve 5E öğrenme modeli ile hazırlanan fen etkinliklerinin çocukların fen konu ve kavramlarının gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Nitel verilerin analizi sonucunda ise çocukların uygulama sürecinde fen konu ve kavramlarına yönelik yanlış öğrenmelerini düzelttikleri ve edindikleri yeni bilgileri sahip oldukları ön bilgilerin üzerine yapılandırdıkları görülmüştür. Bununla birlikte çocukların fen konu ve kavramlarına yönelik ilgilerinin, meraklarının ve bilgilerinin artmasında özellikle STEAM disiplinlerinin, alan gezisinin, deneylerin ve gözlemlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 5E öğrenme modelinin ilgi çekme aşamasında hazırlanan zengin uyarıcı çevrenin çocukları fen konu ve kavramlarına daha çok güdülediği; araştırma ve derinleştirme aşamalarında ise çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerinin desteklendiği ve öğrendikleri bilgileri yeni durumlara transfer edebilmelerinin sağlandığı görülmüştür. Çocuklar bu süreçte canlı varlıklardan bitkiler, hayvanlar, mantarlar, maddenin hallerinden katılar, sıvılar ve gazlar ile ilgili konu ve kavramlara çoğunlukla ilgi göstermiş ve anlamlandırabilmiştir. Ancak araştırmada çocuklar hacim ve yoğunluk kavramlarını ağırlık olarak algılamışlar ve gaz halindeki maddelere yönelik yapılan etkinliklere ilgileri sınırlı olmuştur. Bu doğrultuda hacim ve yoğunluk kavramları ve gaz halindeki maddelerin çocukların gelişim seviyesinin üzerinde olabileceği ya da araştırmacının bu konuları çocukların seviyesine uygun ele almakta zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEAM eğitim yaklaşımı, 5E öğrenme modeli, fen eğitimi, okul öncesi eğitim

Kaynakça

- Bilen, K., Ergün, A. ve Şimşek, V. (2021). Okul öncesi döneme yönelik bir STEM etkinliği: Paraşüt tasarlama. *Scientific Educational Studies*, 5 (2), 26-158.
- Çetin, S. ve Şeker, R. (2022). The effect of 5E model STEM education on the science academic achievement of secondary school 6th grade students. *Journal of STEAM Education*, 5 (1), 55-67.
- Genc Kumtepe, E., Kaya, S., Erdogan, S., Alan, U. ve Kumtepe, A.T. (2017). Early childhood science education trends in Turkey: Where from? Where to? People: *International Journal of Social Sciences*, 3 (2), 398-411.
- Gülhan F. ve Şahin. (2018). STEAM (STEM+SANAT) eğitimine yönelik etkinlik uygulaması: Aynalar ve ışık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 8 (2), 111-126.
- Güneş, G. (2018). Okul öncesi fen ve doğa eğitimi araştırmalarına ilişkin bir tarama çalışması: Türkiye örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1-35.
- Sadıkoglu, M. ve Durmuş, C. B. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerini uygulama düzeylerinin belirlenmesi (Tokat İli Örneği). *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 160-188.
- Sağsöz, G. (2017). Okul öncesi eğitimde STEAM uygulamaları ve STEAM uygulamalarını destekleyen resimli çocuk kitaplarının içeriğinin incelenmesi. 11.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Malatya.
- Selvi, M. &Yıldırım, B. (2018). STEM öğretme-öğrenme modelleri: 5E öğrenme modeli, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve STEM SOS modeli. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi* içinde (s. 205-239). Ankara: Pegem Akademi.
- Şenocak, E., Samarapugavan, A., Aksoy, P. & Tosun, C. (2013). A study on development of an instrument to determine Turkish kindergarten students' understandings of scientific concepts and scientific inquiry processes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (4), 2217-2228.
- Takaoğlu, Z.B. & Demir, V. (2018). Okul öncesi eğitimde uygulanan fen etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (25), 76-101.
- Tanık Önal, N. & Kızılay, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden erken çocukluk döneminde fen kavramları nasıl sunulmalıdır? *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 6 (2), 157-168.
- Turgutalp, E. (2021). 8. sınıf basınç konusunda STEM öğretme- öğrenme modelinin uygulanmasının öğrenci başarısına ve girişimcilik becerisine etkisinin araştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ültay, N., Emeksiz, N. & Durmuş, R. (2020). STEAM yaklaşımına ilişkin örnek bir uygulama ve uygulama hakkında öğrenci görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8 (1), 1-17.
- Ültay, N., Zıvalı, A., Yılmaz, H., Bak, H. K., Yılmaz, K., Topatan, M. & Kara, P. G. (2020). STEM-focused activities to support student learning in primary school science. *Journal of Science Learning*, 3 (3), 156-164.

Educational Design on Skills Development through Guided Play in Preschool

Sedat Taşdemir

MEB

Problem

Direct instruction and free play in pre-school education represent two opposing pedagogical methods. The first focuses on an approach where the teacher plays an active role in imparting information to students who are often passive recipients, and the second focuses on maintaining students' ability to choose and focus on their activities without the active guidance of a teacher. Each of these methods is important in preschool. For example, free play is positively associated with socio-emotional development (Lillard et al., 2013; Neuman & Roskos, 1992), while direct instruction significantly improves academic skills (Carleson & Francis, 2002; Engelmann & Brunner, 1995; Gersten, Darch et al. Gleason, 1988; Kamps et al., 2008; Stockard and Engelmann, 2008; Waldron-Soler et al., 2002). However, there are also studies showing that preschool children who learn through play, especially when academic results are considered, perform better than those who learn through direct instruction (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk, & Singer, 2009). For example, Han, Moore, Vukelich, and Buell (2010) found that learning through play improves vocabulary in low-income preschoolers compared to more didactic practices. In addition, Alfieri, Brooks, Aldrich, and Tenenbaum (2010) reviewed 164 studies comparing exploratory and direct instruction approaches and found that assisted discovery approaches were more effective than more direct learning approaches.

The aim of this research is to develop activities that will be the source of an action research on how to gain critical learning in the areas of cognitive development, language development, social and emotional development, motor development and self-care skills in preschool education programs. It is aimed that children reach the determined achievements through guided games, by actively participating, by exploring and having fun. At the same time, it is aimed that the activities are suitable for inclusive education. In this context, it has been tried to design applications that facilitate the participation of disadvantaged groups and children with special education, thanks to the intensity of dramatic plays acted in groups.

Method

First of all, the general goals in the preschool education program and sub-goals for each skill area were determined, and in accordance with these goals, a total of 12 games were prepared under the theme of "Settlement and Housing". Each game has been prepared in relation to the previous one in order to enable students to see the whole. For this purpose, a scenario as a framework has been designed. There are new problems in need of solution in each part of this 12-part scenario. In each section, sections where children will generate solution ideas are planned through guided play, in which the teacher facilitates reaching the right solution by guiding them. The majority are designed to be group activities with dramatic plays at the center. Cause of some activities have foreknowledge requirements, the preliminary information was prepared in advance and conveyed to the children through various activities before the activity.

In order to collect data, observation, question-answer, children's evaluations of the activities, children's drawings about the subject before and after the activity, and story completion activities were used in accordance with the action research. These data collection tools are planned to be used both at the beginning and end of the process and before and after each activity.

Expected Results/Outcomes

In this ongoing research, it is thought that the activities developed can be a resource for teachers working in preschool to create lesson designs. It is expected to increase the motivation for active participation as it focuses on game-based learning. It is thought that it can be an example for inclusive education activities in terms of facilitating the participation of children with differences such as immigrant/non-language children and children with various special needs, with the dramatic plays and group activities it includes.

Keywords: Preschool, Guided Play, Free Play, Skill

References

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2010). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1–18.
- Carleson, C., & Francis, D. (2002). Increasing the reading achievement of at-risk children through Direct Instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence (RITE). *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7, 141–166.
- Engelmann, S., & Brunner, E. (1995). *Reading mastery*. Worthington, OH: McGraw Hill.
- Gersten, R., Darch, C., & Gleason, M. (1988). Effectiveness of a direct instruction academic kindergarten for low-income students. *Elementary School Journal*, 89, 227–240.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? Effects of play intervention on at-risk preschoolers' vocabulary learning. *American Journal of Play*, 3, 82–105.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Berk, L., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Wills, H., Veerkamp, M., & Kaufman, J. (2008). Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary- and tertiary-level interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 101–114.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1–34.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27, 202–225.
- Stockard, J. & Engelmann, K. (2008). Academic kindergarten and later academic success: The impact of direct instruction (Technical Report 2008-7). Eugene, OR: National Institute for Direct Instruction.
- Waldron-Soler, K., Martella, R., Marchand-Martella, N., Tso, M., Warner, D., & Miller, D. (2002). Effect of a 15-week Language for Learning implementation with children in an integrated school. *Journal of Direct Instruction*, 2, 75–86.

4-5 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akran İlişkileri ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesi

Büşra Beydoğan İzin
MEB

Devlet Alakoç
Selçuk Üniversitesi

Problem Durumu

Problem; kişi için ilk kez karşılaşılan ve bilinmeyen yönleri olan bir güçlük hali olup, var olan durum ile olması gereken durum arasındaki farklılığı ifade etmektedir. Bireyler yaşamları boyunca pek çok problem durumu ile karşılaşmakta ve bunlara yönelik çözümler üretmeye çalışmaktadırlar. Bu açıdan ele alındığında problem çözme, bir hedefe ulaşabilmede hali hazırda var olan durum ile ulaşmak istenen hedef arasındaki farkın algılanarak, bu farktan dolayı ortaya çıkan gerginliğin yok edilmesine yönelik girişilen bilişsel ve davranışsal süreçleri içine almaktadır (Zembat ve Unutkan, 2003; Huilt, 1992). Bu kapsamda bireylerin problem çözme becerileri üzerinde; probleme karşı duyulan ilgi, problemi çözme konusunda istekli olma, kendine güven duyma, stres, endişe, kaygı, belirsizlik, sabır gösterme ve azimli olma gibi duyuşsal etmenler, bunun yanında akıl yürütme becerisi, mantıksal düşünme, hafıza, tahminde bulunma, iletişim becerileri ve yaratıcı düşünme gibi yetenekleri içine alan bilişsel etmenler de oldukça önemli yer tutmaktadır (Bingham, 1998; Mountrose, 2000; Saygılı, 2000; Yücesan, 2017).

Çocukların sosyal-duygusal ve davranışsal becerilerini edindikleri önemli bir gelişim dönemi olan erken çocukluk döneminde başarılı yaşam sürebilmeleri için sosyal problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (McCabe ve Altamura, 2011). Problemlerin her türden olabileceğini kavramak, bunun yanında problemin türünü tanımlayabilmek çocuklar için oldukça önemlidir. Probleme duyulan ilgi, çocukların deneyimlerini arttırmakta, çocuğun karşılaştığı problemlerin normal bir durum olduğunu ve çevresindeki yaşlılarının da çeşitli problemlerle karşılaşabildiklerini fark edebilmesi ise; bu süreçte oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan ele alındığında çocuklar, problem çözme becerilerini deneyimleme fırsatlarından ilkini sosyal çevrelerindeki yetişkin veya akranlarıyla yaşamaktadırlar. İlk aşamalarda karşılaştığı problem durumları karşısında yetişkin desteğine ihtiyaç duyan birey, gelişimsel açıdan ilerledikçe, karşılaştığı problem durumlarına tek başına çözümler üretebilmektedir (Arı, 2006; Başal, 2005; Gander ve Gardiner, 2001; Blackman, 2003).

Akranlarla girilen etkileşimler ile çocuklar, aileleri dışındaki dünya ile tanışmakta, akranlardan alınan geribildirimler ile neyin iyi neyin kötü olduğuna karar vermektedirler. Çocuklar akran ilişkileri aracılığıyla geliştirdikleri sosyal problem çözme becerileri ile problemlerini daha kolay çözebilmekte iken, sosyal problem çözme becerilerine yeterince sahip olamayan çocuklar akranlarıyla etkili iletişim kuramamaktadırlar (Özmen, 2013; Yılmaz, 2012).

Sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olan duyuşsal faktörlerden biri de kaygıdır. Erken çocukluk döneminde çocuklar, olumsuz duygular hissettiklerinde, duygularını kontrol etmekte zorlanarak dikkatini istenilmeyen olaydan başka yöne çekmekte zorluklar yaşayabilmektedirler. Duygularını kontrol etme konusunda yetersizlik yaşayan çocuklar kaygı ve korku duymakta, etrafındaki bireylere yönelik sinirli tepkiler vermekte, engellendiklerinde kızgınlıkla ya da saldırganlıkla karşılık vermekte, öğretmenleri ve akranlarıyla iyi anlaşamamakta ve sınıf içerisinde de uyumda güçlük yaşamaktadırlar (Hope, Heimberg ve Klein, 1990; Clark ve Wells, 1995).

Görüldüğü üzere okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmakta ve bu dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini etkileyen nitelikler üzerinde çalışılması gereken önemli konulardan biri olarak görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada 4-5 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin ve kaygı durumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında 4-5 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocukların yaş, cinsiyet, anne baba öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan “4-5 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akran İlişkileri Ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yöntem

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, araştırmanın çalışma grubunu 4-5 yaş grubundaki 280 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Wally Sosyal

Problem Çözme Testi”, “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği”, “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği”, aracılığı ile toplanmıştır.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Test Spivack ve Shure’nin 1985 yılında geliştirmiş olduğu “Okul Öncesi Problem Çözme Testi” ve Rubin ve Krasnor’un 1986 yılında geliştirmiş olduğu “Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi”nin birleşiminden oluşmaktadır. Test ile çocukların kişilerarası ilişkilerde yaşadıkları çatışmalara karşı, varsayımsal olarak verdikleri tepkilerin değerlendirilmesi ile çocukların sosyal problem çözme becerileri değerlendirilmektedir. Testin Türkçe’ye uyarlanma geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Kayılı ve Arı (2015) tarafından yapılmış olup, testin üç yaş çocukları için güvenirlik katsayısı .72 dört yaş çocukları için .79, beş yaş çocukları için .81 olarak saptanmıştır.

Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği: Ölçek Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence tarafından 2001 yılında geliştirilmiş ve Edwards ve diğerleri tarafından 2010 yılında yeniden gözden geçirilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, üç-altı yaş arası çocuklara yönelik olup, bu yaş grubu çocukların anne ve babaları tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun dört-altı yaş grubundaki çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması Güler (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .90, McDonald omega değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin benzer ölçek geçerliliği için Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Değerlendirme 30 ölçekleri ile olan ilişkilerine bakılmış olup; ölçeğin bu ölçeklerle anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Güler, 2016).

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği: Ölçek 36-72 aylık çocukların sınıf içerisinde akranlarıyla aralarında kurdukları ilişkilerin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş olup, beş alt boyut, 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt ölçek ve toplam ölçek güvenirlik katsayılarının .76 ile .88 arasında değiştiği saptanmıştır. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği’nin içerik geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş, uzmanlar arası intra-class korelasyon katsayısı .91 olarak belirlenmiştir (Özmen, 2013)

Araştırma kapsamında, verilerin analizinde, bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmış olup, verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi ve aşamalı regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” puanları ile “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” puanlarının, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” puanlarını anlamlı olarak yordadıkları saptanmış, buna göre, sosyal problem çözme becerisine en yüksek katkısı olan değişkenin akran ilişkileri değişkeni olduğu belirlenmiş ve akran ilişkilerinin açıklanan varyansa % 32.2 katkısı olduğu belirlenmiştir. Sosyal problem çözme becerisinin ikinci yordayıcısının kaygı durumu değişkeni olduğu tespit edilmiş; kaygı durumu değişkeni modele eklenince akran ilişkileri toplam puanında açıklanan varyans % 32.2’den % 34.7’ye çıkmış, buna göre, çocuğun kaygı durumu değişkeninin açıklanan varyansa % 2.5’lik bir katkısı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yaş değişkeni açısından 5 yaş grubu çocukların, 4 yaş grubu çocuklara kıyasla Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, cinsiyet değişkeni açısından kız çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının erkek çocuklarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine araştırma sonucunda, anne baba öğrenim durumu değişkenleri açısından lisans ve üzeri mezun anne babaların çocuklarının lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme becerileri, sosyal problem çözme, akran ilişkileri, kaygı durumu

Kaynakça

- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. A.F. Oğuzkan (Çev.), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Blackman, J. A. (2003) Early intervention: An overview. S. L. Odom, M. J. Hanson, J. A. Blackman, S. Kaul (Eds.), *Early intervention practices around the world* In (s. 11-19). Baltimore: Brookes Publishing.
- Clark, D.M. & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope ve F. R. Schneier (Ed.), *Social phobia: diagnosis, assessment, and treatment* In (s. 69-93). New York: Guilford Publications.
- Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. B. Onur (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.

- Güler, M. (2016). Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Hope, D. A., Heimberg, R. G. & Klein, J. F. (1990). Social anxiety and the recall of interpersonal information. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 4, 185-195.
- Huitt, W. G. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the myers-briggs type indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44.
- Kayılı, G. & Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education Science*, 3 (2), 51-60.
- McCabe, P. C. ve Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48, 513-540.
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*. (Birinci Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Özmen, D.(2013). 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Saygılı H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yücesan, Y. (2017). Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Yılmaz, E. (2012). 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zembat, R. ve Unutkan,Ö. (2003). Problem çözme becerilerinin gelişimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s.221- 229), İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Ailelerin Okul Ekosistemine Dahil Olma Sürecinde Okul Öncesi Eğitim Kurumu Müdürlerinin İzledikleri Stratejilerin İncelenmesi

Nuriye Şakar
İstanbul Kültür Üniversitesi

Mehmet Toran
İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde uygulanan aile katılım çalışmaları ile ilgili okulun tüm paydaşları önemli bir rol üstlenmektedir. Aile katılım çalışmaları hakkında okul öncesi kurumlarda görev yapan tüm paydaşların bu konuda ne düşündükleri, süreçleri nasıl yönettikleri ayrıca önem taşımaktadır. Aile katılım çalışmalarını sadece aile-öğretmen etkinliği gibi bir kabule indirgenmesi sürecin yönetsel organlarının ve kullanılan stratejilerin göz ardı edilmesine yol açmaktadır (Lawson, 2003). Dolayısıyla aile katılım çalışmalarının temelini oluşturan ve okul-aile ilişkilerinin merkezinde yer alan yönetsel süreçlerin incelenmesi gereklidir. Okulun ekosistemine katılan ailelerin özellikle aile katılım çalışmalarında kurumun bir parçası olmaları ve kurumda izlenen eğitim politikalarının birer uygulayıcısı olması elbette yönetici olarak okul müdürlerinin izledikleri stratejilerle belirlenebilmektedir (Çakır ve Yavuz, 2020). Etkili stratejilerin uygulandığı aile katılım çalışmalarında anne ve babalar, çocukların pedagojik ihtiyaçlarının farkına varmakta, çocukların akademik başarısını (Rogers, Theule, Ryan, Adams ve Keating, 2009) etkili bir şekilde desteklemekte, aile içi ilişkilerde çocuğun rolünün belirlemekte ve aynı zamanda çocuğun gelişiminin etkili bir şekilde desteklenmesine olanak sağlamaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008; Lau, Li ve Rao, 2011; Toran ve Özgen, 2018).

Okulun eğitim ve öğretim planlamasından sorumlu olan öğretmenler ve okul yöneticileri ailenin okul ekosistemine dahil olmasının etkilerini deneyimledikçe katılımları artırıcı yeni stratejileri geliştirdikleri bilinmektedir. Dolayısıyla ailelerin okul ekosistemine dahil olma sürecinde gerçekleşen etkinliklerin çocuğun gelişimsel kazanımları açısından önemli olduğuna vurgu yapılması ve bu süreçte yer alan okul öncesi eğitim kurumu müdürleri perspektifinden değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Müdürler, aileleri okul süreçlerine dahil ederek çocuğa verilen eğitimin desteklenmesini sağlayabilir (Tabak, 2021). Bu sebeple bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin aile katılım çalışmalarında yönetici olarak izledikleri stratejileri anlamak, açığa çıkarmak, uygulamaları nasıl gerçekleştirdiklerini görünür kılmak önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ile bu bağlamda araştırmaların sınırlı olması araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır. Bu önem ile birlikte bu çalışmada okul öncesi eğitimi kurum müdürlerinin aile katılım çalışmalarında izledikleri stratejilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin aileleri okul ekosistemine dahil etme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ile sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde ailelerin okul ekosistemine dahil olma süreçlerinin okul öncesi eğitim kurumu müdürlerin perspektifinden değerlendirilmesi amacıyla yönetici görüşlerinin, deneyimlerinin, beklentilerinin ve uyguladıkları stratejilerin ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu araştırmaya katılmayı kabul eden İstanbul ili Bakırköy, Başakşehir ve Küçükçekmece ilçelerindeki bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 18 müdür oluşturmaktadır. Ailelerin okul ekosistemine dahil olma süreçlerinin okul öncesi eğitim kurumu müdürleri perspektifinden incelenmesi amacıyla katılımcılar kartopu örneklem yöntemlerini içeren amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumu müdürleri yönetmelikleri yürütmekte, kurum içinde alınan kararlarda, kurum paydaşlarıyla kurulacak etkileşimlerde birincil sorumluluk sahibi olmaları sebebiyle katılımcı olarak tercih edilmişlerdir. Bu çalışmada olgubilim araştırmalarında en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği tercih edilmiştir. Katılımcılardan görüşme formu ile olgular hakkında veriler toplanmış, veriler yorumlayıcı bir perspektifle içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmada araştırmacı veri analizi sürecinde öncelikle elde ettiği tüm verileri detaylı inceleyerek en anlamlı olacak şekilde yanı sıra önemli bulduğu kelime ve cümleleri de araştırmanın amacı çerçevesinde dikkate alarak kodlama aşamasını gerçekleştirmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar ışığında verilerden ortaya çıkan kavramlar soru sırasına göre ayrı ayrı kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodlar geliştirilmek amacıyla yeniden düzenlenmiştir. Ardından temaların bulunabilmesi için kodlar ortak yönleri dikkate alınarak

kategorize edilerek tematik kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra elde edilen verilerden bir sistem oluşturularak veriler düzenlenmiş, tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edildikten sonra araştırmanın amacına yönelik ailelerin okul ekosistemine dahil olma süreçleri ile ilgili müdürlerin görüşleri ve izledikleri stratejiler deneyimleri de dikkate alınarak ortaya çıkarılması doğrultusunda 9 tema (müdürlerin aile katılımına ilişkin görüşleri, olumlu okul iklimini oluşturma, okul-aile işbirliği, planlama, iletişim, aile katılımında bilgilendirme, aile katılımında rehberlik, aile katılımına yönelik farkındalık ve aile katılımından beklentiler) ile temalardan toplam 21 alt tema ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul ekosistemi, okul öncesi eğitim, eğitimde aile katılımı, okul öncesi eğitim kurumu müdürleri

Kaynakça

- Çakır, E. ve Yavuz, M. (2020). Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-34.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(1), 69-83.
- Lau, E. Y., Li, H. ve Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. ve Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Tabak, H. (2021). Okul müdürlerinin ebeveynlerin eğitime katılımı konusundaki görüşlerinin analizi. *Kastamonu Educational Journal*, 29(2), 378-389.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.

Erken Çocukluk Dönemi Türkçe Dil Etkinlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

Sibel Dal

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Memnune Aykaç

MEB

Problem Durumu

Çocuklar okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler (MEB, 2013). Özellikle bu dönemde çocukların dili kullanmayı öğrenmesi, gelişimin en önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Tercan, Dursun ve Yıldız Bıçakçı, 2015). Çocuk 5 yaşına geldiğinde dil gelişiminin 2/3'lik bölümü tamamlanır. Bu yaştaki çocuk yaklaşık 2000 kelimelik sözcük dağarcığı ile yetişkin düzeyinde anadilini konuşabilecek seviyeye ulaşır (Kol, 2011). Üç-altı yaş grubu çocuklarda söz varlığı hızla artar, ana dilin temel yapısı kazanılır ve çocukların kendilerini ifade etme becerileri gelişir. Tüm bunlar çocukların dil gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olmamızı sağlar. Öte yandan zaman içerisinde gelişen ve zenginleşen dil gelişimi daha sonraki yıllarda çocuğun okuma ve yazma yeteneklerine ve diğer gelişimlerine de olumlu yansımaktadır (Kotaman, 2009). Yaşamın ilk yıllarında zengin dil etkileşimlerinin desteklenmediği bir çevrede büyüyen çocuklar, Suskind'in (2019) belirttiği gibi önemli düzeyde öğrenme gücüne sahip olabilir ve entelektüel yeteneklerini tam olarak geliştiremezler. Ayrıca bu çocuklar tüm eğitim yaşamlarını etkileyecek problemler yaşayabilirler ve okul sonrası yaşamda düşük başarı gösterebilirler. Bu bağlamda yaşamın ilk yıllarında dil becerilerin geliştirilmesi önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (MEB, 2013), çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak amacıyla dil etkinliklerinin gerçekleştirilmesi vurgulanmaktadır. Türkçe dil etkinlikleri kapsamında okul öncesi öğretmenleri masal, öykü, resimli çocuk kitabı, şiir, öykü kartı, mâni, yaratıcı drama, parmak oyunu, kukla, tekerleme, bilmece, müzik, görsel materyal, eğitsel oyun, dijital öykü, etkileşimli masal temelli etkinlikler ve fonolojik farkındalık, ses bilgisi, yazı farkındalığı gibi ilk okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerini bilinçli ve anlamlı bir biçimde planlaması ve gerçekleştirmesi; çocukların yeni sözcükler öğrenerek sözcük dağarcıklarını geliştirmelerini, sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilmelerini, dil aracılığıyla düşüncelerini ifade edebilmelerini, dil yoluyla kendilerini ve dünyayı anlamalarını, ilkökula hazır bulunuşluklarını, ileride okuma yazma yeteneklerinin gelişmesini ve kitap okuma alışkanlığı kazanabilmelerini destekleyeceği düşünülmektedir. İlgili alan yazın taraması sonucunda okul öncesi dönemde Türkçe dil etkinliklerine ilişkin araştırmalar ile ilgili yapılmış içerik analizi çalışmalarının bulunmaması bakımından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, erken çocukluk dönemi Türkçe dil etkinlikleri üzerine yapılan araştırmaların içerik analizini yaparak çalışmaların eğilimlerini belirlemektir. Elde edilen verilerin, yapılacak araştırmalara yön vermesi açısından böyle bir çalışmaya gereksinim olduğu söylenebilir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu kapsamda veri kaynağı olarak kullanılacak çalışmalar şu ölçütlere göre belirlenmiştir: (i) Okul öncesine dönük olması, (ii) erken çocukluk dönemi Türkçe dil etkinlikleri kapsamında yer alan masal, öykü, resimli kitap, öykü kartı, şiir, mâni, sözcük dağarcığı, drama, parmak oyunu, kukla, tekerleme, bilmece, müzik, görsel materyal, eğitsel oyun, dijital öykü, etkileşimli masal, fonolojik farkındalık, ses bilgisi, yazı farkındalığı temelli etkinliklerden birinin çalışmanın başlığında geçmiş olması. Bu ölçütleri karşılayan ULAKBİM TR Dizin'de yayınlanmış makaleler ile Google Akademik'ten ulaşılan makaleler ve YÖK Tez Merkezi'nden elde edilen tezler incelenmiştir. Bu araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırma problemine konu olan olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizi içerir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin çözülmesi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile belirli bir konuda yapılmış çalışmalar sistematik ve bütüncül bir biçimde ele alınır (Çalık ve Sözbilir, 2014) ve bu araştırmaların eğilimleri ve sonuçları analiz edilerek (Lin, Lin ve Tsai, 2014) araştırma sonuçlarının gelecek araştırmalara yönelim oluşturmaları beklenir (Çalık ve Sözbilir, 2014). İçerik analizinde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre verilerin mantıklı biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan kategorilerin/temaların saptanması

gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Çalışma kapsamına alınan her tez ve makale “Tez/Makale Kodlama Formu” kullanılarak incelenmektedir. Çalışmaya dahil edilen makale ve tezler; form da yer alan yayınlandığı yıl, araştırma odak konu alanı, çalışmanın yöntemi ve modeli/deseni, örneklem büyüklüğü ve örneklem seçimindeki yöntem, kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri, sonuç ve öneriler kategorilerine göre incelenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçlarıyla Türkçe dil etkinliklerinin erken çocukluk dönemine yansımalarına ilişkin kapsamlı bir fikir edinilmiş olacak; erken çocukluk dönemi Türkçe dil etkinliklerine ilgi duyan araştırmacıların, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin var olan çalışmalardan haberdar olmaları sağlanacak ve bu çalışmalara ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunulmuş olacaktır. Böylelikle bu alanda çalışma yapan araştırmacıların ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi Türkçe dil etkinliklerine araştırma konusu olan öğeleri bir arada görmeleri ve alandaki boşluğu doldurabilecek nitelikte yeni araştırmalar gerçekleştirmeleri noktasında yönelim oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, Türkçe dil etkinlikleri, içerik analizi

Kaynakça

- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33- 38. doi:10.15390/EB.2014.3412
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Lin, T.C., Lin, T.J. & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. doi:10.1080/09500693.2013.864428
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara. 17/08/2022 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> internet adresinden erişilmiştir.
- Suskind, D. (2019). *Otuz milyon kelime*. (Çev. E. Eret, B.Satılmış) Ankara: Ankara Matbaacılık
- Tercan, H., Dursun Ş. S. & Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Tipik gelişim gösteren çocukların gelişim özellikleri. M. Yıldız Bıçakçı (Ed.), *Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim duyuların gelişimi ve desteklenmesi* (ss. 23-90). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Okuma Yönteminin Kullanılması: Okuma Uygulaması Örneği

Cansev Okutkan

Yalova Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel süreç becerileri yaşamın her alanında bireyler için kazanılması elzem becerilerdir. Bilimsel süreç becerilerini kazandırma kapsamında bilimsel yöntem, bilimsel düşünme ve kritik düşünme gibi kavramlar aklı gelmektedir (Wright, 1981, akt. Buldu, 2018). Bilimsel süreç becerilerinin matematik ve fen gibi alanlarda kullanılacağı düşünülse de aslında günlük yaşamı sürdürmek için kullanılan düşünme becerilerini de içermektedir (Aktaş Arnas, Aslan ve Günay Bilaloğlu, 2014). Dilekli (2019) tarafından düşünme becerilerinin (analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerileri) kazanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bilimsel süreç becerileri ile düşünme becerileri birbirlerini besleyen becerilerdir.

Çocuklara bilimsel düşünme becerilerini kazandırmada, okul öncesi eğitim programlarında Fen, Matematik ve Türkçe gibi etkinlikler de kullanılmaktadır. İlkokulun ilk yıllarında fen bilimleri dersi olmadığından Hayat Bilgisi dersi bu açıdan işlevsel olabilir. Ancak bilimsel süreç becerilerini kullanmak bir ders ya da disiplinle ilişkilendirmekten ziyade bir düşünme biçimi olup tüm disiplinlerde işe koşulmalıdır. Bilimsel süreç becerilerini kullanan birey, eleştirel düşünme becerilerine de sahiptir (İnan vd., 2014). Bilimsel süreç becerilerini kazandırmada farklı yöntem ve teknikler işe koşulmaktadır. Deney, soru-cevap, beyin fırtınası, alan gezisi, gözlem, drama, scamper, problem çözme vb. çocukları aktif kılacak çeşitli yöntemleri kullanmak mümkündür. Bilimsel süreç becerilerini kazanmayı ve kullanmayı yaşam biçimi haline getirmek için farklı disiplinlerle ve yöntemlerle bu becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır.

Bilimsel süreç becerilerinin çocuklara kazandırılmasının önemi ve farklı yöntem ve disiplinlerin işe koşulması gerekliliğinden yola çıkılarak; ilgili alan yazın incelendiğinde ulaşıldığı kadarıyla bilimsel süreç becerileri ile resimli hikaye kitapları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri ile ilgili araştırmalarda; okul öncesi programında ve fen etkinliklerinde bilimsel süreç becerilerine yer verilmesi durumları, farklı öğrenme yaklaşımlarının bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkıları, öğretmenlerin bu becerilere ilişkin görüşleri, çocukların bilimsel süreç becerilerine ilişkin yeterlilikleri ve bu becerileri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılması gibi araştırmalar yer almaktadır (Ayvaci, 2010; Bingöl ve Ünal, 2019; Büyüktaşkapu, Çeliköz & Akman, 2012; Kefi & Uslu, 2015; Kuru & Akman, 2017; Nuhoglu & Ceylan, 2012; Ünal & Aral, 2014; Ünal & Sağlam, 2018; Ting & Siew, 2014; Yıldız Feyzioğlu & Tatar, 2012).

Resimli çocuk kitapları ile bilimsel süreç becerileri arasında bağlantı kurulan az sayıda araştırmadan biri Biçer, Baçar ve Güngör ve Aytaç tarafından 2021 yılında yapılmıştır. Araştırmada resimli çocuk kitaplarının hangi bilimsel süreç becerilerine ne kadar sıklıkta yer aldıklarının bilinmesi adına 130 adet çocuk kitabı bu kapsamda incelenmiştir. Sonuç olarak kitaplarda farklı bilimsel süreç becerilerine vurgu yapıldığı görülmüştür. İnceleme sonucunda resimli çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerini kapsayan 2924 kavram ve ifadenin olduğu tespit edilmiştir. Bu ifadelerin kitaplarda yer alma sıklıklarının sırasıyla ölçme, sayma, uzaysal ilişkiler, karşılaştırma, gözlem yapma, tahmin etme, karar verme, sınıflandırma, sonuç çıkarma ve kaydetme olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Biçer vd., 2021). Biçer ve diğerleri (2021)'nin araştırması kitap seçimi ve kitaplarda yer alan kavram ve beceri kazanımları incelenmişken, bu araştırmada kitapların bu süreçte nasıl kullanılabilecekleri konusuna odaklanması ile farklılaşmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içerene yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada bilimsel süreç becerilerini kazandırmada etkileşimli okuma uygulamaları ilişkilendirilerek ilgili alan yazınla desteklenmiştir. Uygulamalar için öneriler geliştirilerek kurulan ilişki somutlaştırılmıştır. Bilimsel süreç becerileri olarak ilgili; alan yazından hareketle gözlem, tahmin etme, sınıflandırma, karşılaştırma, ölçme, veri toplama ve kaydetme, iletişim kurma becerileri belirlenmiştir. (İnan vd., 2014; Efe, Efe ve Yücel, 2012; Longfield, 2002; Kandır vd., 2012). Çalışmada resimli hikaye kitaplarının alternatif bir hikaye okuma yöntemi olan

etkileşimli okuma ile okunmasının; bilimsel süreç becerilerini kazandırmada etkili olacağı varsayımından yola çıkılmış ve örnek bir hikaye okuma uygulaması ortaya konulmuştur. Bu amaçla resimli bir hikaye kitabının etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sırasında bilimsel süreç becerileri ile ilişkisi kurularak, 4-6 yaş çocuklar için örnek bir okuma planı sunulmuştur.

Bilimsel araştırmalarda ulaşılan sonuçların inandırıcılığının önemine dayanarak araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırma yöntemlerinde güvenilirliği sağlamak adına süreçte yer verilen aşamalar ve izlenen stratejiler açık bir şekilde belirtmelidir. Ardından veri toplama ve analiz gibi aşamaları açıkça vurgulamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan bu araştırmada verilerin toplanması ve analizi süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla belirlenen hikâye kitabı değerlendirme aracındaki kategori içeriklerine dair araştırmacı dışında bir alan uzmanı akademisyenden görüş alınarak analiz edilmiştir. Okuma planı ile ilgili de bir program geliştirme alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Hazırlanan okuma planı ile ilgili görüş birliği sağlanamayan durumlarla ilgili olarak başka bir uzman görüşüne başvurulmuş ve ortak bir görüş birliği sağlanmıştır. Bu yolla, bulguların araştırmacının öznelliğinden etkilenmesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada “Çiftlikte” isimli resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Bu kitabı etkileşimli okuma yöntemi ile okuyarak hangi bilimsel süreç becerilerini, nasıl kazandırabiliriz sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kitap seçilirken kolay ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemi ile kullanılmıştır. Tübitak yayınlarının kolay ulaşılabilir ve konusu “Tübitak yayınlarının bilimsel temalı resimli 16 adet çocuk kitabına” ulaşılmıştır. Çiftlikte isimli kitap; 3 yaş üstüne uygun olan bu kitaplar arasından rastgele seçilmiştir. Diğer kitaplarda bilimsel süreç becerileri kazandırmaya uygun olduğundan rastgele bir seçim yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kitaplar sayesinde çocukların merak ve keşfetme duyguları beslenir. Bu da bilimsel bakış açısı açısından önemlidir. Konusunu bilimsel konulardan ilham alarak ele alan pek çok bilgilendirici ve kurguya dayalı resimli çocuk kitabı bulunmaktadır. Bu çalışmada Çiftlikte isimli resimli bir çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak okunduğunda hangi bilimsel süreç becerilerine nasıl katkı sağlayabilir somut örneklerle sunulmuştur. Bu çalışmanın sınırlılığı tek bir kitaba dair örnekler sunmasıdır. Başka çalışmalarda farklı konu alanlarındaki resimli çocuk kitapları ile örnek çalışmalar yapılabilir. Hazırlanan örnek eğitim planları eğitim ortamlarında deneysel araştırmalarda denenebilir. Öğretmenlere bu konuda farkındalıklarını artıracak eğitimler verilebilir. Araştırmacılara konu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin ve uygulamalardaki yerinin araştırılacağı nitel ve nicel araştırmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: hikaye kitapları, bilimsel süreç becerileri, diyaloga dayalı (etkileşimli okuma)

Kaynakça

- Biçer E, Başaran M. & Güngör Aytar F. A.(2021). Resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerilerine göre incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 1936.
- Buldu, E. (2018). Bilimsel süreç becerileri. Şenil Ünlü Çetin (Ed.), Erken çocukluk fen eğitiminde temel konular & güncel yaklaşımlar içinde (ss.19-34). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Bartan, M. (2018). Bilimsel süreç becerileri. M. Sami Topçu ve Banu Özkan (Ed.), Erken çocuklukta fen eğitimi içinde (ss .71-101). İstanbul: Efeakademi yayıncılık.
- Biçer E, Başaran M. ve Güngör Aytar F. A.(2021). Resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerilerine göre incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 1936.
- Bingöl, D., & Ünal, M. (2019). MEB okul öncesi fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 158-177
- Çavuş Güngören, S. (2019). Erken çocukluk döneminde bilimsel süreç becerileri. Pelin Aksüt (Ed.), Erken çocukluk eğitiminde fen eğitimi içinde (ss. 58-89). Ankara: Nobelakademik yayıncılık
- Karamustafaoğlu, S. & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81
- Nuhoğlu, H. & Ceylan, R. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan amaç ve kazanımların bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 ,112-127.

- Şahin, S. (2021). Bilişsel gelişim. Nilgün Baysal Metin (Ed.). *Çocuk gelişimi* içinde (ss.83-123), Ankara: Pegemakademi yayıncılık.
- Tan, M. & Temiz, K. B (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 13
- Ting, K. L. & Siew, N. M. (2014). Effects of outdoor school ground lessons on students' science process skills and scientific curiosity. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 96-107.
- Turan, F. ve Topçu, G. Z. (2021). İletişim ve dil gelişimi. N. Baysal Metin (Ed.), *Çocuk gelişimi* içinde (ss.123-163). Ankara: Pegemakademi yayıncılık.
- Ünal, M. & Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Ünal, M. & Sağlam, M. (2018). Examination of the effect of the GEMS program on problem solving and science process skills of 6 years old children. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 567-581.
- Ünal, M., & Aral, N. (2014). An investigation on the effects of experiment based education program on six years olds' problem solving skills. *Education and Science*, 39(176), 279-291
- Wasik, B, A. & Hindman, A. H.(2011).Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*,103(2), 455-469.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin yayınları.

Okul Öncesi Eğitimi Kurumuna Devam Eden Çocukların Babalarının Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Dilek Ünal Demir

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Düşünme; öğrenmenin alt boyutu olarak görülür ve öğrenme sürecini etkiler. Bireyler farklı düşünme stillerine sahip olabilir (Bilgiç, 2010). Düşünme stilleri bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin kullanımına yön verir ve bireylerin günlük yaşamlarında gerçekleştirdiği her etkinliği etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla anne-babaların çocuk yetiştirme davranışlarını da etkilemektedir (Buluş, 2005).

Okul öncesi dönemi kapsayan 3-6 yaşlar çocuğun gelişiminde oldukça önemlidir. Yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, değerlendirme ve akıl yürütmeye ilişkin becerilerin etkin olduğu düşünme stillerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi bireyin düşünsel yapısının geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir (Çubukçu, 2004). Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini etkileyen faktörlerin başında aile gelmektedir. Aile çocuğun ilk eğitimini aldığı kurumdur (Erkan, 2015).

Çocuk bu yaşlarda öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açıktır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuğu tanıma, yeterliliklerinin farkında olma, hem gelişimini destekleyecek, hem de engelleri aşmasını kolaylaştıracaktır. Çocuğun gelişimini etkileyen faktörlerin bilincinde olması önemlidir (Erşahin Şafak, 2016).

Çocuk aile içerisindeki ilişkileri gözlemleyerek sosyal ilişkilerle ilgili tutum ve davranışlarını ilk olarak ailede kazanmaktadır. Bu sebeple çocukların yetiştirilmesinde anne ve babanın rolü önemlidir (Böyükmedar, 2022).

Baba-çocuk ilişkisine etki eden faktörler genel olarak çocuk ve babanın yaşı, cinsiyeti, babanın öğrenim durumu, babaların sosyo-ekonomik düzeyleri, baba ve çocuğun karakter özellikleri, babanın çalışma hayatı olarak sıralanabilir (Tutkun, 2017).

Çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların babalarının düşünme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde babaların düşünme becerilerinin birçok faktörden etkilendiği görülmektedir. Babaların düşünme becerilerine bakıldığında birçok faktöre göre çocuklarında düşüncelerine etki ettiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların babalarının düşünme becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Okul öncesi kuruma devam eden çocukların babalarının düşünme stilleri nedir?
2. Okul öncesi kuruma devam eden çocukların babalarının düşünme stilleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların babalarının düşünme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 146 baba katılmıştır. Babalara “Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği” araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 veri analiz programından yararlanılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların babalarının düşünme becerilerinin incelenmesi ile ilgili ölçek uygulaması belirlenmiştir. Araştırmada nicel veriler kullanılmıştır. Araştırmada betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 veri analiz programından yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili ve Avrupa yakası Zeytinburnu ilçesinde bulunan MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarının babaları (n=146) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Okul öncesine devam eden çocukların babalarının düşünme stillerini ölçmek için ‘Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği’ kullanılmıştır.

Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği. Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg ve Wagner, 1992) Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı'nın öngörülleri doğrultusunda geliştirilmiş, her biri sekiz madde içeren 13 alt testten oluşan (toplam 104 madde) ve 7 dereceli Likert tipi, bireyin kendisini rapor etmesine dayanan bir ölçektir.

Ölçek Türkiye'de ilk kez Buluş (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve madde sayısı 65'e indirilmiştir. Yapılan çalışmada, ölçeğin madde-test korelasyonlarının .31 ile .84 ve alt testlere ilişkin alfa değerlerinin ise .66 (anarşik) ile .93 (monarşik) arasında değiştiği görülmüştür. Söz konusu çalışmada ölçeğin faktör yapısı, temel bileşenler yöntemi ile varimax rotasyonu kullanılarak incelenmiş ve 3.1, 1.9, 1.4, 1.2 ve 1.1 özdeğerli, toplam varyansın % 68.3'ünü açıklayan beş temel faktör bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğine ve yapı geçerliğine ilişkin elde edilen bu bulgular Sternberg ve Wagner (1992), Sternberg (1994a, 1997) ve Zhang ve Sach (1997) tarafından rapor edilen sonuçlarla tutarlılık göstermiştir (Buluş, 2005).

Verilerin Toplanması ve Analizi: Verilerin analizinde SPSS 21 veri analiz programından yararlanılmıştır. Anketteki kapalı uçlu sorulardaki seçeneklere verilen derecelendirmelerde, HUD: Hiç Uygun Değil (1 puan), ÇUD: Çok Uygun Değil (2 puan), BU : Biraz Uygun (3 puan), OU : Oldukça Uygun (4 puan), U: Uygun (5 puan), ÇU: Çok Uygun(6 puan), TU : Tamamen Uygun(7 puan) olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, baba çocuk ilişkisinin çocuğun bütün alanlarında etkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde ise bu etkinin daha büyük olduğu görülmüştür. Babaların düşünme stilleri de çocukların yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır. Babalara bu konuda eğitim verilmesi, bilinci artırabilir. Verilen eğitimlerin yanı sıra babalara bu konuda kitap önerilerinde bulunulması da baba çocuk ilişki kalitesini artıracaktır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, baba, aile eğitim etkinlikleri

Kaynakça

- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Bilgiç, E. (2010). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stillerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Böyükmedar, P. (2022). *İletişim becerileri eğitim programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 87-106.
- Erkan, S. (2015). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s.72-103). Ankara: Anı.
- Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun, C. (2017). *Fark yaratan babalar eğitim programının (FAYAB) babaların çocuklarıyla ilişkilerine, tutumlarına ve baba katılımına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okullarda Çocukların İyi Oluş Halini Nasıl Desteklerim? Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma

Elif Ayça Deveci

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Esin Sezgin

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuk hakları yirminci yüzyılla beraber yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. 20. yüzyıl öncesi çocuk minyatür yetişkin olarak nitelendirilmekte idi. Avrupa'nın çocukların minyatür yetişkinler olmadığını ve ayrı değerlendirilmesi gereken bir dönem olduğunu kabul etmesi 18. yüzyıl ile gerçekleşti. 18. yüzyıl sonrası adımlar atılmaya başlandı ve 20. yüzyılda gündeme taşındı, yoğun olarak tartışıldı. Bu tartışmalar ile 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni benimsedi. Çocuk Hakları Sözleşmesi, 2 Eylül 1990 tarihinde ise yürürlüğe girdi. Türkiye de dahil olmak üzere 196 ülke Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni onaylamışlardır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin kabul edilmesi ile birlikte çocukluk kavramı ve çocuk hakları daha bilinir duruma geldi. Devletler çocuğun refahını 'koruyucu' görevi üstlendiler.

Araştırmamızda inceleyeceğimiz çocuğun iyilik hali gelişmiş toplum olmanın gereklerindendir. Bu kavram bütün çocukları ayırmı yapmaksızın içine alır. Çocuğun iyilik hali içinde bulunan durumu ve dışarıdaki risk faktörlerini de kapsamaktadır. Çocuğun iyi olma hali, yaşam kalitesini önemseyen ve içinde bulunan durumun iyileştirilmesini amaçlayan bir kavramdır. Hem nesnel hem öznel faktörler üzerinden çocuğa çok boyutlu açıdan yaklaşır ve yaşam kalitesini inceler. Hedef çocuğun her açıdan 'iyi' olmasıdır. Çocuğun iyi olma halini inceleyen geçmiş çalışmalarda değerlendirilen kriterler yetişkin merkezlidir. Çocukların dünyasının yetişkin gözü ile değerlendirilmesi yetişkin merkezli göstergeler belirlenmesine sebep olmuştur. Çocuğun iyi olma hali sadece fiziksel bir değerlendirme değildir. Çocuğun her alanda yapabilirliklerini değerlendirmeye fırsat verir. Çocuğun iyi olma halini değerlendirirken sadece şu an içinde bulunduğu koşullar önemsenmemelidir. Gelecekte içinde bulunacağı koşullarda göz önünde bulundurulmalı ve iyileştirilme çalışmaları yapılmalıdır. Çocuğun okulla tanıştığı ilk yer olan okul öncesi kurumlardaki öğretmenler çocuklar ile birebir iletişimdeyler. Çocukların hayatlarındaki ilk eğitim basamağında yer alırlar. Öğretmenlerin çocuğun her alanda 'iyi' olmasını önemseyen, çocuğun iyi olma hali kavramını ne derece bildiğini ve bu alanda yaptıkları çalışmaların neler olduğunu tespit etmek ana amacımızdır. Ayrıca anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun iyi olma halini desteklemede ne gibi engellerle karşılaştıklarını belirlemek, karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik uygulanan çözüm önerilerini ortaya koymakta bir diğer amacımızdır.

Yöntem

Araştırma amacı okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun iyi olma halini desteklemeye yönelik yaptıkları çalışmaları belirlemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022 yılı itibarı ile İstanbul ilindeki özel/resmi okul öncesi kurumlarında çalışan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bunların tamamı kadındır. Katılımcılar kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Seçim kriterleri, öğretmenlerin iyi oluş ile ilgili sınıflarında çalışmalarda bulunmasıdır.

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara çocuğun iyi olma hali kavramı, iyi olma halinin sağlanması ve geliştirilmesi, okul öncesi öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri ve çözüm önerileri konularından oluşan yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Görüşme sorularını geliştirmeden önce araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür taranmış ve literatür taraması ile uzman görüşlerine dayalı olarak görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin ses kaydı alınmış ve görüşme sonrasında araştırmacılar tarafından kâğıda dökülmüştür. Görüşme sorular çoğunlukla çocuk hakları ve çocukların iyi oluş halini desteklemeye yönelik öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin görüşlerini öğrenmeyi kapsamaktadır. Elde edilen dokümanlar tüm araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz etmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen verilerin kodlanmasında yazılı metinde yer alan sözcük, cümle ve paragraflar dikkate alınarak kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilmiş, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve temalar tablolar halinde sunulmuş ve tablolardaki veriler, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen transkriptlerden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmamızda soracağımız yapılandırılmış sorulara verilecek cevaplarda okul öncesi kurumlarda görev alan öğretmenler tarafından çocuğun iyi olma hali kavramının bilinmesi beklenmektedir. Öğretmenlerinin çocuğun iyi olma halini değerlendirmelerinde zaman zaman eksik hissedecekleri tahmin edilmektedir. Çocuğun iyi olma halini tehdit eden durumlar sorulduğunda cevaplar içerisinde en fazla yaşanan çevre ve sosyoekonomik durumun sayılacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuğun iyi olma hali, okul öncesi öğretmenleri

Kaynakça

- Ben-Arieh, A. (2009). Social indicators of children well-being past present and future, Indicators of children's well-being: theory and preactices in multi- cultural perspective, Ben Arieh A., Frones I.(der.), *Social Indicators Research Series 36*, Springer
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Fattore T., Mason J., & Watson (2005). Children's conceptualisations of their well-being, indicators of children's well-being: Theory and practices in multicultural perspective, Ben Arieh A. ,Frones I.(der.), *Social Indicators Research Series 36*, Springer
- Frones, I. (2008). Theorizing indicators: on indicators, signs and trends, A. Ben-Arieh ve I. Frones I. (der.) *Indicators of children's well-being: theory and practices in multicultural perspective içinde* (ss.17-36). Social Indicators Research Series no. 36, Springer.
- Paçalı, İ. ve Epçaçan, C. (2022) Yabancılarda türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlere yönelik öğretmen görüşleri. 13th International Congress On New Trends In Education, Iconte 2022 Abstract Book s.13
- Uyan-Semerci, P. & Erdoğan, E. Unicef Türkiye'de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi s.9-48
- Uyan-Semerci, P. vd. (2012) *Eşitsiz bir toplumda çocukluk: Çocuğun "iyi olma hali"ni anlamak istanbul örneği*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yolcuoğlu, İ.G. (2009). Sosyal çalışma ve çocuğun iyilik hali, *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20 (1).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Storigami Yöntemine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Ebru Hasibe Tanju Aslışen
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Şifa Kevser Çakmak
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişim ve öğrenmenin en hızlı yılları olarak kabul edilen erken çocukluk dönemine verilen önemin artması ile birlikte okul öncesi eğitiminde kalitenin artırılmasına yönelik yapılan çalışma ve düzenlemeler de hız kazanmıştır. Çocuklarda gelişim ve öğrenmenin sağlıklı ilerleyebilmesi, öğrenmeye yönelik istek ve olumlu tutumlarının artarak sürdürülebilmesi için çok çeşitli ve gelişimine uygun uyaranlara, olumlu iletişim ve etkileşime, akranlarıyla vakit geçirmeye, sosyal duygusal olarak destekleyici eğitim ortamlarına, kısaca nitelikli okul öncesi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (OECD,2017). Okul öncesi eğitimde kaliteyi artıran unsurlardan biri hiç şüphesiz öğrenme süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Okul öncesi eğitimde farklı ve çok çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması hem gelişim alanlarının içerisinde yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinde, hem de okul öncesi dönem çocuklarının hayal güçleri, yaratıcılıkları, eleştirel düşünme ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkilidir (Toker, Duman ve Göker, 2015). Bu kapsamda okul öncesi eğitimde kullanılabilecek yöntemlerden bir tanesi de storigami yöntemidir. Storigami; Japoncada ori ('katlama') ve kami ('kağıt') sözcüklerinin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan, genellikle kare kağıtlar kullanılarak, katlama yoluyla canlı ya da cansız figürler oluşturmayı ifade eden kağıt katlama sanatı origami (TDK,2020) ile kağıt katlama sırasında katlama ile ilişkili hikaye anlatımının bir arada gerçekleştiği yöntemdir (Tuğrul ve Kavici, 2002). Origami yönteminin erken çocuklukta kullanımıyla birden çok gelişimsel alana aynı anda katkı sağlanabilmektedir. Origami çalışmalarıyla, okul öncesi dönemde en temel öğrenme ve rahatlatma aracı olan oyun ihtiyacı karşılanır, iki elin aynı anda kullanılmasıyla motor beceriler gelişir ve beynin sağ ve sol kısmı aynı anda uyandırılır, çocuk katlama için gerekli yönergeleri dikkatle takip etmek ve uygulamak için çaba sarf ederken dinleme, problem çözme ve konsantrasyon becerilerini de geliştirir, okul öncesi dönem kazanımları arasında yer alan geometrik şekillerin tanınmasını somut şekilde deneyimler ve katlamanın her bir adımında amaçladıkları figürleri zihinlerinde canlandırarak yaratıcılıklarını ve süreç içerisinde akran ve öğretmenleriyle iletişim içinde olarak dil ve işbirliği becerilerini geliştirir ve bağımsız bir şekilde kendi katlamasını tamamlayan çocuk üç boyutlu bir eser oluşturmanın getirdiği başarı duygusuyla tanışır (Tuğrul ve Kavici,2002; akt. Nishida, 2019; Yuzawa et al., 1999). Origami yönteminin okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde geometrik ve matematiksel şekillerin öğretiminde ve uzamsal becerilerin geliştirilmesine yönelik kullanımına yönelik sınırlı da olsa çalışmalar bulunmaktadır (Akayüüre, Asiedu-Addo & Alebna, 2016; Arıcı ve Aslan-Tutak, 2013; Boakes, 2009; Cipoletti & Wilson, 2004; Çakmak, 2009; Karadeniz-Hacısalıhoğlu, 2020). Origami katlamalarının hikâye anlatımı eşliğinde gerçekleştirilmesini ifade eden storigami yönteminin, okul öncesi dönemde kullanımına yönelik ise ülkemizde araştırma bulunmamaktadır. Storigami yönteminin okul öncesi dönemde kullanımı, yaygınlaşması ve faydalarının belirlenebilmesi için okul öncesi öğretmen adaylarının, yöntemin kullanımı hakkında bilgi sahibi olması, yöntemi benimsemesi, okul öncesi programda yer alan kazanımları storigami yöntemiyle ilişkilendirebilmesi ve uygulamalarında storigami yöntemine yer vermeleri gerekmektedir. Bu sebeple alanyazında storigami yönteminin tanıtılması ve öğretmenler-öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırma, storigami yöntemi hakkında bilgi ve deneyim elde eden okul öncesi öğretmen adaylarının storigaminin okul öncesi eğitimde kullanımı ve yaygınlaştırılmasına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel yöntemle yürütülmüş ve amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmanın amacına en uygun bireylerin belirlenerek, onların görüşlerine başvurulduğu örnekleme yöntemidir (Başkale, 2016). Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı lisans programına devam eden ve Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri dersi kapsamında storigami yöntemine yönelik bilgi edinmiş ve uygulama gerçekleştirmiş öğretmen adaylarından gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyenler oluşturmuştur. Araştırma sırasında veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından literatüre dayalı olarak geliştirilmiş okul öncesi öğretmen adaylarının 'storigami yöntemine ilişkin görüşleri' görüşme formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği için, hazırlanan görüşme soruları 3 alan uzmanına gönderilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda iki soru daha eklenerek, forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu, içinde bulunan pandemi koşulları sebebiyle dijital ortamda uygulanmış ve öğretmen adaylarının görüşleri yazılı olarak

toplanmıştır. Görüşme formu sorularına geçmeden önce, araştırmanın amacı kısaca açıklandığı dijital bir gönüllük formu eklenerek ve yalnızca gönüllü olduğunu belirten 35 katılımcının verileri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sırasında toplanan nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi dört basamakta gerçekleşmiştir. Bu basamaklar: kodlama, temaların belirlenmesi, kodlama ve temaların düzenlenmesi, son basamakta ise bulguların açıklanması, özetlenmesi ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk bulgulara göre öğretmen adayları; storigami yönteminin yaratıcı, kapsayıcı, esnek ve eğlenceli olduğu ifade etmiş ve okul öncesi eğitimde sınıf içinde Türkçe, drama, fen, matematik, müzik gibi farklı etkinlik türlerinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Storigami yöntemi ile hangi gelişim alanlarına yönelik kazanımlara ulaşılabileceğine yönelik soruya, storigami yöntemiyle aynı anda birden çok gelişim alanındaki kazanım ve göstergelere ulaşılmasını kolaylaştıracağına yönelik görüş bildirmişler ve storigaminin yaygınlaştırılması için alan seçmeli dersleri, akademik yayınlar, online eğitimler ve sosyal medyanın kullanılmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, storigami, origami

Kaynakça

- Akayüre, P., Asiedu-Addo, S. K., & Alebna, V. (2016). Investigating the effect of origami instruction on pre-service teachers' spatial ability and geometric knowledge for teaching. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(3), 198-209.
- Arıcı, S., & Aslan-Tutak, F. (2013). The effect of Origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement, and geometric reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-22. doi: 10.1007/s10763-013- 9487-8
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Boakes, N. (2009). Origami instruction in the middle school mathematics classroom: its impact on spatial visualization and geometry knowledge of students. *Research in Middle Level Education*, 32 (7), 1-12.
- Cipoletti, B., & Wilson, N. (2004). Turning origami into the language of mathematics. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 10(1), 26-31.
- Çakmak, S. (2009). An investigation of the effect of origami-based instruction on elementary students's spatial ability in mathematics. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Matematik Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Tuğrul, B. & Kavici, M. (2002). Kağıt katlama sanatı origami ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 1-17.
- Karadeniz Hacısalıhoğlu, M. (2020). Origami tabanlı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına katkıları ve karşılaşılan zorluklar: Üçgen ve dörtgenler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(24), 145-182. DOI: 10.26466/opus.651290
- Nishida, Y. (2019). Something old, something new, something borrowed, and something froebel? The development of origami in early childhood education in Japan. *Paedagogica Historica*, 55(4), 529-547. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1546330>
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yuzawa, M., Bart, W. M., Kinne, L. J., Sukemune, S., & Kataoka, M. (1999). The effect of "origami" practice on size comparison strategy among young Japanese and American children. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 133-143.

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programında Önemli Bir Adım: Pilot Çalışma

Şifa Kevser Çakmak

Hacettepe Üniversitesi

Aysel Çoban

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Eski zamanlarda, benzer din, dil, ırk, sosyo-ekonomik düzeylerin paylaşıldığı toplumlar artık farklı özelliklerin öne çıktığı gruplara dönüşmektedir. Bu dönüşüm yalnızca toplumlarda değil, sınıf ortamlarında da olmakta ve sınıflar giderek daha fazla sayıda farklı dil, din, ırk, kültür ve gereksinimlere sahip çocuklardan oluşmaktadır. Hali hazırda, okullarda sıklıkla karşılaşılan saldırgan davranışların en yaygını olarak görülen ‘zorbalık’ bu gelişmelerin de etkisiyle daha sık ve farklı türlerde görülerek, erken yaşlardan başlayarak giderek daha da büyüyen bir soruna dönüşmektedir.

Zorbalığı ilk tanımlayanlardan Olweus’e (1973) göre zorbalık bir kişi ya da grubun başka bir kişiye sataştığı ya da taciz ettiği bir ‘mobing’dir. Fiziksel, psikolojik ya da sosyal olarak daha zayıf durumda olan kişiye karşı yapılan sürekli ve zarar verme amaçlı davranışlardır (Polanin, Espelage & Pigott, 2012). Okul çocukları arasında ortaya çıkan sorunlar, genel olarak saldırganlık olarak adlandırılır ve zorbalık da bir saldırganlığın bir alt türüdür ancak her saldırganlığı zorbalık olarak tanımlamak doğru değildir (Yalçıntaş Sezgin,2018).

Davranışların zorbalık olarak tanımlanması için üç temel kriter gereklidir;

- Yapılan eylem, kasıt içermeli ve zarar vermeyi amaçlayan saldırgan bir davranış olmalı,
- Tekrarlanan bir yapıda olmalı,
- Zorbalığı yapan ve uygulayan taraf arasında dengesizlik olmalıdır (bu dengesizlik sosyal, fiziksel ya da psikolojik olabilir) (Olweus,1993; Rigby,2002; Monks ve Smith,2006).

Zorbalık farklı türlerde ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmacılar zorbalığı doğrudan (vurma, tekme atma, itme, çimdikleme, dalga geçme, tehdit, sözlü taciz, elindekini zorla alma) ve dolaylı (dedikodu yayma, toplumdaki dışlama, güvenini zayıflatma, olarak ele alırken (Olweus,1999), bazıları fiziksel (fiziksel zarar verme) , sözel (dalga geçme, küçük düşürme vb.), sosyal dışlama (gruptan dışlanmasını sağlama, sosyal statüsüne zarar verme) ve söylenti yayma (Monks, Smith & Swettenham; 2005), bazıları da fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, toplumsal manipülasyon (kişinin toplum gözündeki değerini düşürmeye yönelik eylemler) ve kişisel eşyalara zarar verme olarak değerlendirmiştir (Mynard ve Joseph, 2000). Fiziksel ve sözel zorbalık doğrudan zorbalık olarak kabul edilirken, sosyal dışlama, söylenti yayma, toplumsal manipülasyon gibi türler dolaylı zorbalık olarak kabul edilir (Olweus,1999).

Zorbalık doğası gereği birçok farklı rolden oluşmakta, birçok farklı etkenden kaynaklanabilmektedir (Salmivalli ve ark.,1996). Zorbalık döngüsü yalnızca zorba ve mağdur ile ilgili değil, akranlar, öğretmen ve aile ile de doğrudan ilgilidir. Bu sebeple bu konuda yapılacak çalışmaların konuyu farklı paydaşları da içerecek ele alması büyük önem taşımaktadır. Daha büyük yaş grupları ile zorbalık karşıtı programların geliştirildiği ve etkililiğinin değerlendirildiği çalışmalarla (Newman-Carlson & Horne,2004; Takış,2007; Ayas,2008) zorbalık karşıtı programların zorbalığın önlenmesinde etkili olduğu literatürde sıklıkla yer alırken, okul öncesi dönemde zorbalığın önlenmesine yönelik programlar ve etkileri henüz görünürlük kazanmamıştır. Oysa zorbalığın ilk belirtilerinin ortaya çıktığı, çocukların okula başladığı ilk basamak olan okul öncesi dönemde zorbalığa karşı farkındalık oluşturarak koruyucu tedbirler almak önem arz etmektedir. Bu araştırma, yaşamın ve eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönemde zorbalığa yönelik farkındalık geliştirilmesini sağlamak amacıyla geliştirilen erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının pilot uygulamasını yürüterek programının işleyişi ve etkililiğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; algı, olgu ve durumların bütüncül bir şekilde ortaya konulması amacıyla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma yöntemidir. (Yıldırım ve Şimşek; 2013) Glaser ve Strauss’a (1967) göre gerçekleri ‘evrenselleştirme’ eğiliminde olan geleneksel kuramların aksine kimi sosyal olgular zamanla değişebildiğinden

‘evrensellikten’ söz etmek mümkün değildir ancak nitel araştırmada kullanılan gözlem ve görüşme gibi yöntemler bu değişkenlik sırasında sosyal olguların göreliliğini anlamaya katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet okulu anasınıfında bulunan 60-72 ay arasındaki 12 çocuk ve 2 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmacının doktora tez çalışması kapsamında geliştirdiği erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının bir kısmını içeren 2 haftalık pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce çocuklara resimli senaryolar ve açık uçlu sorular içeren “erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık formu (çocuk)” uygulanmıştır. Ardından haftada bir saat olmak üzere zorbalığa yönelik farkındalık öğretmen oturumları gerçekleştirilmiş, çocuklar için geliştirilen 2 haftalık program etkinlikleri araştırmacının katılımsız gözlemci olarak katılımıyla, okul öncesi öğretmeni tarafından sınıfta uygulanmıştır. 2 haftalık uygulama sonunda çocuklara yeniden “erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık formu (çocuk)” uygulanmış ve öğretmenler ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi; nitel araştırmada elde edilen verilerin derin bir analiz ile öncelikle kavramsallaştırılmasını ve bu kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesiyle verileri açıklayan temaların saptanmasını ifade etmektedir. İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verilerin tutarlı şekilde bir araya getirilmesi ve okuyucunun anlayacağı şekilde raporlanmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön bulgulara göre, öğretmen görüşmesinde öğretmenler zorbalığın okul öncesi sınıflarında sorun olduğunu ancak zorbalık ve türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir. “Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık formu (çocuk versiyonu)” aracılığıyla toplanan verilerde çocuklar için geliştirilen etkinliklerin 2 haftalık kazanımları arasında yer alan “zorbalığın ne demek olduğunu bilme” ve “arkadaşlarına her zaman nazik davranması gerektiğini bilme” kazanımları gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre programın pilot uygulaması çocuklarda zorbalığa yönelik farkındalık kazandırmada etkili bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, zorbalığa yönelik farkındalık, program geliştirme, pilot uygulama

Kaynakça

- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Monks, C. P & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Newman-Carlson, D., & Horne, A.M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behaviour in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82, 259-267.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 260-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Understanding an aggressive behavior in children, 794, 265-276.
- Olweus, D., (1999). The nature of school bullying: a cross-national perspective In: Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & P. Slee, Editors, Routledge, London.
- Polanin, J., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior and empathy attitude. *School Psychology Review*, 41, 47-65.

- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Salmivalli, C., K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman & A. Kaukiainen. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Takış, Ö. (2007). Orta öğretim kurumları için geliştirilen zorba davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 85-104.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara:SeçkinYayıcılık.

Paydaşların Gözünden Bütünsel Okul Yaklaşımı Duygu Koçluğu Uygulaması: Duygu Dostu Anaokulu Dönüşüm Programı Sürecinin Analizi

Nalan Kuru

Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Duygu Koçluğu; kişilerin yaşadıkları duyguları fark etmeleri, bu duyguların neden ortaya çıktığı ve bu duyguları nasıl yönetecekleri konularında yardımcı olan bir iletişim yöntemidir. Yaklaşım hem yetişkin – yetişkin iletişiminde hem de yetişkin – çocuk iletişiminde çok etkili olmaktadır. Yetişkin – çocuk iletişiminde yetişkinlerin (çocukla iletişimde olan öğretmen – ebeveyn vb.) çocuklara duyguları tanıtmak, duygusal bilgiyi öğretmek ve yaşanan yoğun duygu sürecinde çocuklara rehberlik etmek konularında önemli görevleri vardır. Duygu koçluğu doğal bir iletişim tarzıdır. Bu nedenle çocuk – çocuk iletişimleri gözlemlendiğinde çocukların hem kendi duygularına hem de karşısındaki kişinin duygularına koçluk yaptığı görülebilmektedir (Gus, Gilbert, & Rose, 2015). Duygu koçluğu, duygusal ve davranışsal öz-düzenlemeyi geliştirmek amacıyla, stres düzenleme becerilerinin gelişimini de destekleyen uzun süreli nitelikli ilişkiler kurulmasını sağlamaktadır. Bu kanıt temelli yaklaşım, uygulayıcılara çocukların davranışını destekleme konusunda değerli bir yöntem sağlamaktadır. Duygu koçluğunun uygulamalarından sonra yapılan çalışmalarda çocukların üzerindeki etkisi incelenmiştir. Duygu Koçluğu alan çocukların, duygusal olarak daha kararlı, daha dayanıklı, akademik olarak daha başarılı oldukları, daha az davranış problemi yaşadıkları ve daha az hastalık geçirdikleri görülmüştür (Westby, 2020). Yapılan çalışmalar duygu koçluğunun güçlü bir koruyucu faktör olabileceğini de göstermektedir. Çocukların çevresiyle olan ilişkilerinin ve çevresinde bulunan paydaşların arasındaki ilişkilerin (Gözcü Binbir & Ertürk Kara, 2020) ve çocukların güven duygularının geliştirmesinde etkili olmaktadır. İlişkiler aynı zamanda çocukların çevresindeki paydaşlar-aile-okul arasındaki etkileşimi de sürece dahil etmektedir. Bu etkileşimin çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde etkileri bulunmaktadır (Martin ve Dowson, 2009). Bu nedenle en önemli husus çocukla iletişim halinde olan tüm paydaşların çocuğa karşı olan tutumlarının ortak olmasıdır. Bu hususta kolektif bakış açısını ve ortak bir çatıda işbirliği ile çocuklara yaklaşılmasını destekleyen “Tüm okul yaklaşımı” ortaya çıkmıştır (European Commission, 2015). Tüm okul yaklaşımı, bir okulu görmenin ekolojik bir yoldur (Ross ve Leathwood, 2013). Çocukların öğrenmesini, davranışını, refahını ve bunları destekleyen koşulları iyileştirmek için stratejik olarak oluşturulmuş bir okul topluluğu içinde yapılan; uyumlu, kolektif ve işbirlikçi bir eylemdir (Hamilton ve Redmond, 2010). Son dönemlerde yapılan çalışmalar incelendiğinde uluslararası alan yazında “Tüm okul yaklaşımı”na yönelik birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Jensen ve Simovska 2002; Digby vd., 2017). Bu çalışmaların sonuçlarının birleştiği nokta, duygu koçluğunun çocuğun gelişimine, tüm okul yaklaşımının ise eğitim kurumlarında bütün paydaşların ortak dil oluşturmaya katkı sağladığı gerçeğidir. Bu durum erken çocukluk döneminde duygu koçluğu ve bütünsel okul yaklaşımını bir arada ele alan çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkan bu araştırmanın amacı, bir anaokulunda gerçekleştirilen bütünsel okul yaklaşımına dayalı “Duygu Dostu Anaokulu Dönüşüm Programı”nın uygulama süreçleri ve etkileri konusunda paydaşların görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir işleyişin (sistem, program vb.) nasıl çalıştığı hakkında bilgi toplamak için çeşitli veri toplama araçları kullanılarak mevcut işleyişin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yöntemdir (Chmiliar, 2010). Durum çalışmasının amacı bir veya daha çok durumu detaylı, derinlemesine bir şekilde araştırmaktır. Mevcut duruma ilişkili birçok etken bütüncül bakış açısıyla değerlendirilmekte ve etkileri araştırılmaktadır. Araştırmanın örneklemini Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı 3-6 yaş grubu çocuklara hizmet veren bir özel anaokulunun tüm öğretmenleri, yönetici ve diğer personelleri ile söz konusu okuldaki gönüllü veliler arasından yansız atama ile seçilmiş anne-babalardan oluşmaktadır. Araştırmada 10 öğretmen, 5 yardımcı öğretmen, bir yönetici, iki idari personel, iki yardımcı personel, 20 veli olmak üzere toplam 40 katılımcı yer almıştır. Çalışmaya katılan tüm katılımcılardan onam formları alınmıştır.

Araştırmagrubundakinin çalışma grubunda yer alan okulda 32 hafta boyunca “Duygu Dostu Anaokulu Dönüşüm Programı” uygulanmıştır. Program “Neden ve Nasıl Dönüşüm? Farkındalık-İhtiyaç Belirleme- Bilgilendirme Aşamaları, Dönüşüm Başlıyor- Eğitim Aşamaları, Dönüşüme Destek- Mentörlük Süreçlerinin Başlatılması, Dönüşümün İzleri 1- İletişimde Dönüşüm, Dönüşümün İzleri 2- Ortamlarda Dönüşümün İzleri, Dönüşüm Eğitime Yansıyor- Sınıf İçi ve Ev İçi Eğitim Etkinlikleri, Dönüşüm Devam Ediyor- Uygulama- İzleme, Bize neler Oldu?

Duygu Dostu Anaokulu Olmak – Süreç Değerlendirmesi “ olmak üzere toplam yedi ayrı aşamadan oluşmaktadır. Bu çalışma programının son aşaması olan Süreç Değerlendirmesi aşaması, paydaşlarla yapılan değerlendirme çalışmalarının analizini içermektedir. Bu aşamada paydaşlara öncelikle bir soru formu gönderilmiş ve ardından iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Paydaşlara gönderilen soru formunda Duygu Dostu Anaokulu Dönüşüm Programı’nın önceki altı aşamasında gerçekleştirilen çalışmalar ve bunların etkileri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Odak grup görüşmelerinde ise katılımcılardan uygulama sürecinin tüm aşamaları hakkında güçlü yönleri, zayıf yönleri, desteklenmesi gereken yönleri ve sınırlılıkları ile sürecin kendileri, çocuklar ve kurum üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Çalışmada elde edilen bilgiler, betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilecektir. İçerik analizi, elde edilen verilerin daha ayrıntılı analizini ve önceden net olmayan kavramların şekillenmesini sağlamaktadır. İçerik analizin amacı, birbiriyle ilişkili kavramların anlaşılır şekilde bir paydada toplamak ve bu konuyla ilgili okumalar yapacak kişilere daha açıklayıcı ve anlaşılır şekilde sunmaktır. Bu aşamada verilerin sunulmasında da daha anlaşılır olması için alıntılara yer verilerek betimsel analiz kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). “Duygu Dostu Anaokulu Dönüşüm Programı” Türkiye’de yeni olan bir programdır. Bu nedenle programın felsefesinin daha iyi anlaşılması ve öğretmenlerin iş tanımlarında yaşanan veya yaşanabilecek anlam kargaşalarının oluşmaması için içerik analizi ile birlikte betimsel analizin çalışma için uygun olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda paydaşların Duygu Dostu Anaokulu Dönüşüm Programı uygulama süreci ile ilgili görüşleri, program uygulamasının güçlü yönleri, zayıf yönleri, desteklenmesi gereken yönleri ve sınırlılıkları açısından üzere ele alınarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, uygulamanın güçlü yönlerinin yüksek olduğunu, programda yer alan mentörlük süreçlerinin tüm paydaşların en etkili olduğunu düşündükleri kısımlardan biri olduğunu göstermektedir. Paydaşlar başta kendi mesleki yaşamları, öğretmenlik performansları ve ebeveynlik becerileri olmak üzere çocuklarla olan ilişkilerine çok yönlü olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler sınıf içi uygulamaların, veliler ev-içi uygulamaların ve her iki grup da kullandıkları iletişim biçiminin, çocukların kendi duygularına ve başkalarının duygularına yönelik duyarlılıklarını arttırdığını, kendilerini ifade edebilme becerilerini desteklediğini, öğrenme meraklarını artırdığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Anaokulu, okulöncesi, erken çocukluk, duygu koçluğu, sosyal duygusal öğrenme

1012

Kaynakça

- Binbir, S. G., & Ertürk, H. (2020). Aile-öğretmen iletişimi ve iş birliği ile çocukları sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 134-153.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eupas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Digby, R., West, E., Temple, S., McGuire-Snieckus, R., Vatmanides, O., Davey, A., Richardson, S., Rose, J., and Parker, R. (2017). Somerset Emotion Coaching project evaluation report: Phase two, Institute for education, Bath Spa University <http://www.cypsomersethealth.org/?ks=1&p...>
- European Commission. (2015). A whole school approach to tackling early school leaving policy messages. Directorate-General for Education and Culture, ET 2020 working group schools policy 2014–2015. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/early-leaving-policy_en.pdf
- Hamilton, M., & Redmond, G. (2010). Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications.
- Gus, L., Gilbert, L., & Rose, J. (2015). Duygu Koçluğu: Sürdürülebilir duygusal ve davranışsal refahı teşvik etmek için evrensel bir strateji. *Educational and Child Psychology*, 31-41.
- Jensen, B.B., Simovska, V. & World Health Organization [WHO]. Regional Office for Europe. (2002). Models of health promoting schools in Europe / edited by Bjarne Bruun Jensen and Venka Simovska. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/107393>
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Westby, C. (2020). Emotion Coaching. Word of Mouth, May, 12-13.

Okul Öncesi Eğitim Uygulamalarının Ekolojik Ayak İzi Bağlamında İncelenmesi

Demet Koç
Bursa Uludağ Üniversitesi

Murat Tüylü
Çedfem Mühendislik

Problem Durumu

Sanayi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak, var olanın hızlı bir şekilde tüketilmesinden dolayı insanlığın doğaya verdiği zarar tüm canlıların geleceğini tehdit eden boyutlara ulaşmakta ve çevrenin taşıma kapasitesi tükenme ile karşı karşıya kalmaktadır. Bugün gelinen nokta, doğaya karşı bilinçli ve duyarlı bireylerin varlığını gündeme getirmektedir. Sürdürülebilir bir yaşam için, insanlığın en önemli görevlerinden biri, erken yaşlardan itibaren yaşadığı çevrenin farkında olan, daha fazla sorumluluk duyan, daha bilgili, daha duyarlı ve daha katılımcı bireyler yetiştirmektir. Bu noktada, sürdürülebilir bir yaşam için farkındalık oluşturmada Ekolojik Ayak İzi kavramı ortaya çıkmaktadır.

Ekolojik ayak izi; insanların hangi doğal kaynakları ne ölçüde kullandığını ve her birini yerine koymak için ne kadar doğal üretim alanı gerektiğini gösteren bir kavramdır (Wackernagel, 1994; Keleş, 2014). Birey açısından bakıldığında ekolojik ayak izi, kişinin yaşamını sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu kara ve deniz parçasının büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır. Bireyin ekolojik ayak izinin yüksek olması, çevresel sistemde de aynı oranda zarara neden olduğu anlamına gelmektedir (Kaypak, 2012). Bu noktada bireylerin ekolojik ayak izlerini bilmeleri, doğa üzerinde bıraktıkları olumsuz etkilerin farkına varmalarını ve bu konuda önlemler almalarını mümkün kılacaktır.

Ekolojik bilincin yaygınlaştırılmasında ve sürdürülebilir yaşam ilkelerinin davranışlara dönüştürülmesinde eğitim etkili bir role sahiptir. Ülkemizde ekolojik ayak izi ile ilgili ilk olarak Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda "ekolojik potansiyel değerlendirilmesi" ifadesine yer verilmiş (TC. Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2006) ve Onbirinci Kalkınma Planı'nda sürdürülebilirlik ile ilgili hedefler ve politikalar ayrıntılı olarak ele alınmıştır (TC. Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). 2023 Eğitim Vizyonu'nda ise ekoloji okuryazarlığı, 21.yüzyıl becerileri arasında yer almış ve ekolojik okuryazarlığa yönelik farkındalık ve beceri eğitimlerinin düzenlenmesi vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Eğitimde ekolojik ayak izi farkındalığının oluşturulmasında da öğretmenlerden kaynaklanan unsurlar oldukça önemlidir (Çelik Coşkun ve Sarıkaya, 2014). Özellikle eğitimin ilk yıllarında gerek duyarlı bir rol modeli olarak gerekse doğru ve geçerli öğretim yöntemlerini kullanarak önemli katkılar sağlayan okul öncesi öğretmenleri, bu aşamada önemli roller üstlenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik dengenin farkında ve çevreye karşı bilinçli olmaları, erken yaşlardan itibaren bireylerin bu bilinçle yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak izleri ile sınıf içi uygulamalarının; etkinlik tercihlerinin, kullandıkları materyallerin ve çevre duyarlılığı kazandırmada izlediği yöntemlerin belirlenmesi ve ekolojik ayak izleri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak izlerini ve sınıf uygulamalarının bu bağlamda belirlenmesine yönelik olan bu çalışmada karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem, araştırma problemlerinin hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımının birlikte ele alınması ile daha iyi anlaşılabilceğini varsayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Araştırmanın nicel boyutunda okul öncesi öğretmenlerin ekolojik ayak izlerini belirleyebilmek amacıyla nicel veriler anket aracılığıyla elde edilmiş; nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, Türkiye genelinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde çağrıya çıkılarak okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmak ve çalışmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlamak ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmada çağrıya cevap veren öğretmenler arasından rasgele seçilen 76 okul öncesi öğretmeni yer almıştır.

Araştırmanın verileri, Ekolojik Ayak İzi Hesaplama Aracı (Keleş ve Özsoy, 2010; Global Footprint Network, 2017) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşmelerin tamamı kayıt altına alınmış ve birebir yazılı metne aktarılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013; Krippendorff, 2004). Yazılı metne aktarılan veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek içerik analizine tabi tutulmuş ve güvenilirliği sağlamak amacıyla, araştırmacılar tarafından yapılan analiz çalışmaları sonucunda ortaya çıkan kodlama ve kategoriler karşılaştırılarak güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın geçerliğine yönelik olarak üye kontrolü (member check) yapılmıştır (Creswell, 2009). Bu doğrultuda kodlama süreci bitirilmiş olan verilere yönelik katılımcı öğretmenler ile ek görüşmeler yapılmış ve kodlar hakkındaki yorum ve görüşleri dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak izleri belirlenecek, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin sınıf içinde/dışarıda geçirdiği süreler, etkinlik tercihleri, kullandıkları materyaller ve çevre duyarlılığı kazandırmaya yönelik uygulamalarına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılacaktır. Araştırma sonucunda ekolojik ayak izleri farklılık gösteren okul öncesi öğretmenlerinin çevre duyarlılığı kazandırmaya yönelik uygulamalarına ilişkin de farklılıkların ortaya çıkması beklenmektedir. Araştırmada nitel verilerden elde edilecek öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin ekolojik ayak izleri bağlamında ele alınacaktır. Bu yönüyle araştırmanın yordayıcı bir nitelik taşıyacağı ve benzer konularda yapılacak ileriki araştırmalar için önemli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, sürdürülebilirlik, ekolojik ayak izi

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3 th edition). USA: SAGE Publications.
- Çelik Coşkun, İ. & Sarıkaya, R. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1761-1787.
- Global Footprint Network. (2017). Footprint calculator. <https://www.footprintcalculator.org/home/en>
- Kaypak, Ş. (2012). Ekolojik ayak izinden çevre barışına bakmak. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 6 (1), 154-159.
- Keleş, Ö. (2014). Sürdürülebilir kalkınmada değerlendirme aracı olarak ekolojik ayak izi, 138-155. *Disiplinler arası bakış açısı ile çevre içinde* (Ed. İ.Günaydın, T. Özsoy). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Keleş, Ö. & Özsoy, S. (2010). Türkiye'ye özgü ekolojik ayak izi hesaplama aracı. *Bilim ve Teknik*, Haziran, 88-91.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2 th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- TC. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Dokuzuncu_Kalkinma_Plani-2007-2013.pdf
- TC. Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). Onbirinci Kalkınma Planı (2019-2023). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
- Wackernagel M. (1994). Ecological footprint and appropriated carrying capacity: a tool for planning toward sustainability. University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0088048>

Okul Öncesi Eğitimcilerinin Yeni Normalde Yüz Yüze Eğitim Deneyimleri

Ümran Alan
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Mart 2020’de ilan edilen ve bu tarihten itibaren tüm dünyayı pek çok açıdan etkisi altına alan COVID-19 pandemisinden en fazla etkilenen grupların başında çocuklar gelmektedir. Araştırmacılar, COVID-19 pandemisinin çocuklar üzerindeki mevcut ve potansiyel olumsuz etkilerini sağlık ve gelişim açısından gerilik, düşük akademik başarı gibi çocuk düzeyindeki faktörler; ebeveyn ruh sağlığında bozulma, aile gelirinde azalma ve iş kayıpları, yüksek ev içi stres, artan ihmal ve istismar, anne ve yeni doğan sağlığında bozulma gibi aile düzeyindeki faktörler ve okulların kapanması, sağlık hizmetlerine erişimin azalması, teknolojinin artan kullanımı gibi hizmet düzeyindeki faktörler olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır (Goldfeld vd., 2022). Hizmet düzeyindeki faktörlerden biri olan okulların kapanması okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde yüz yüze eğitimi kesintiye uğratmıştır. Dünya genelinde eğitim sisteminde bugüne kadar yaşanan en büyük kesinti olarak değerlendirilen bu süreçten 1,6 milyar öğrencinin olumsuz olarak etkilendiği bildirilmiştir (UN, 2020).

Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de COVID-19 pandemisi nedeniyle 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim büyük ölçüde sürdürülemedi. 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise -pandeminin devam etmesiyle birlikte- Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumlarında 6 Eylül 2021 tarihinde yüz yüze eğitime başlanmıştır (MEB, 2021) ve eğitim öğretim yılı büyük ölçüde yüz yüze eğitim ile tamamlanmıştır (MEB, 2022). Ancak yaklaşık yüz yüze eğitime verilen yaklaşık iki yıllık bir aranın ardından ve pandeminin yarattığı koşullarda başka bir ifade ile yeni normal olarak adlandırılan bu süreçte gerçekleştirilen yüz yüze eğitimde özellikle erken çocukluk eğitimi basamağında daha önceki yıllardan farklılaşan yeni deneyimlerin yaşanmış olması muhtemeldir. Bu kapsamda bu çalışma ile pandemi sürecinde yüz yüze eğitim ile tamamlanan 2021-2022 eğitim öğretim yılındaki deneyimlerin okul öncesi eğitimcilerinin bakış açısıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada 2021-2022 eğitim öğretim yılının okul öncesi eğitim basamağı için daha önceki yüz yüze eğitim süreçlerinden hangi yönleriyle farklılaştığı okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışma nitel olarak tasarlanmıştır. Şemsiye bir kavram olan nitel araştırma altında farklı birçok kavramı barındırmakta ve farklı biçimler alabilmektedir (Merriam, 2009; Patton, 2014). Bu çalışmaya eğitim alanında sıklıkla kullanılan araştırma desenlerinden olan temel nitel araştırma deseni rehberlik etmiştir. Temel nitel araştırmada ana odak insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, kendi dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve deneyimlerine yükledikleri anlamlardır (Merriam, 2009). Bu araştırma kapsamında okul öncesi eğitimcilerinin 2021-2022 eğitim öğretim yılındaki yüz yüze eğitim deneyimleri doğrultusunda sürecin daha önceki yıllardan farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar: Araştırma, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 10 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı kadındır. Mesleki kıdemleri 7 ile 25 yıl arasında değişen katılımcıların 5’i ilkökul bünyesindeki anasınıflarında, 1’i ortaokul bünyesindeki anasınıflarında, 4’ü anaokullarında görev yapmaktadır. Katılımcıların 5’i lisans, 4’ü yüksek lisans ve 1’i doktora mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması: Araştırma kapsamında veriler yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup 2 alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler sonrasında son şeklini almıştır. Yapılandırılmış görüşme formu Google Formlar aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmış ve katılımcıların yanıtları çevrimiçi elde edilmiştir. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılının tamamlanmasının ardından yaz döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde tümevarımsal yaklaşım kullanılmış ve nitel verilerin içinde var olan sık, baskın veya belirgin örüntüler aranarak araştırma amacına uygun açıklamalar ve sonuçlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda pandemi sürecinde yüz yüze eğitim ile tamamlanan 2021-2022 eğitim öğretim yılında farklı deneyimler yaşandığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında çocukların maske ve sosyal mesafe kurallarına uymada, yönergeleri anlama ve uygulamada, uyum sürecinde zorluk çektikleri; çocukların dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim ve öz bakım becerileri açısından daha önceki yıllardaki akranlarına kıyasla daha geride oldukları, ekran karşısında daha fazla vakit geçirdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2021-2022 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimcileri ve okul rehberlik servisi arasındaki iş birliğinin arttığı, okul öncesi eğitimcilerinin eğitsel uygulamalarında mekânsal, içeriksel ve yöntemsel farklılaştırmalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, yeni normal, okul öncesi eğitim

Kaynakça

- Goldfeld, S., O'Connor, E., Sung, V., Roberts, G., Wake, M., West, S., & Hiscock, H. (2022). Potential indirect impacts of the COVID-19 pandemic on children: A narrative review using a community child health lens. *Medical Journal of Australia*, 216(7), 364-372. <https://doi.org/10.5694/mja2.51368>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021, 6 Eylül). Cumhurbaşkanı Erdoğan: “Yüz yüze eğitimi devam ettirmekte kararlıyız”. <http://www.meb.gov.tr/cumhurbaskani-erdogan-yuz-yuze-egitimi-devam-ettirmekte-kararliyiz/haber/23991/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022, 17 Haziran). Cumhurbaşkanı Erdoğan ve Bakan Özer, karne dağıtım törenine katıldı. <http://www.meb.gov.tr/cumhurbaskani-erdogan-ve-bakan-ozer-karne-dagitim-torenine-katildi/haber/26708/tr>
- Patton, M. C. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- United Nations. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Goldfeld, S., O'Connor, E., Sung, V., Roberts, G., Wake, M., West, S., & Hiscock, H. (2022). Potential indirect impacts of the COVID-19 pandemic on children: A narrative review using a community child health lens. *Medical Journal of Australia*, 216(7), 364-372. <https://doi.org/10.5694/mja2.51368>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021, 6 Eylül). Cumhurbaşkanı Erdoğan: “Yüz yüze eğitimi devam ettirmekte kararlıyız”. <http://www.meb.gov.tr/cumhurbaskani-erdogan-yuz-yuze-egitimi-devam-ettirmekte-kararliyiz/haber/23991/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022, 17 Haziran). Cumhurbaşkanı Erdoğan ve Bakan Özer, karne dağıtım törenine katıldı. <http://www.meb.gov.tr/cumhurbaskani-erdogan-ve-bakan-ozer-karne-dagitim-torenine-katildi/haber/26708/tr>
- Patton, M. C. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- United Nations. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Şiddet ve Tükenmişlik Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Abdülbaki Ergel
Mardin Artuklu Üniversitesi

Ruveyda Betül Ergel
MEB

Problem Durumu

Psikolojik şiddet işyerinde diğer çalışanlar veya işverenler tarafından tekrarlanan saldırılar şeklinde uygulanan bir çeşit psikolojik terördür. Kavram, çalışanlara üstleri, astları veya eşit düzeydeki çalışanlar tarafından sistematik biçimde uygulanan her türlü kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışları ifade eden anlamlar içermektedir (Tınaz, 2008, s.8).

Psikolojik şiddet, çalışma yaşamının var oluşundan bu yana yaşanan, ancak çoğu zaman anlaşılamayan kimi zaman anlaşıldığı halde ispatlanamayacağı endişesiyle, adeta bilinmezden gelen karmaşık, çok boyutlu ve çok disiplinli bir kavramdır. Psikolojik şiddet kavramı son yıllarda akademik olarak birçok boyutuyla incelenen bir konu olmaktadır. Araştırmalar devam ettikçe konunun örgütsel verimlilik ve insan gücü açısından önemi de anlaşılmaktadır. Psikolojik şiddetin işten kendi isteğiyle ayrılmaların en önemli nedenlerinden biri olduğu da bu araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu olgu, her ülkede hemen her tür örgütte vardır. Ancak bunu önlemenin yolunu bulmak için kaynağının ve unsurlarının detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir (Çukur, 2012, s. 35).

İş yerinde psikolojik şiddete yol açan saldırgan davranışlar ülkeden ülkeye, toplumdan topluma değişim gösterebileceği gibi, iş yerinin özelliği de bu farklılığı doğurabilir. Bu nedenle, bu konuyu çalışmanın en büyük zorluğu, öncelikle psikolojik şiddet kavramını tanımlamak ve hangi davranışların bu kapsama girdiğini belirlemektir. Toplumlar arasındaki kültürel farklar insan ilişkilerine yansdığından, işyerlerinde yaşanan psikolojik şiddeti ve buna yol açan davranışları belirlemede kültürel farklar gözetilmelidir. Bu nedenle içinde yaşanan toplumun ve çalışılan iş yerinin özelliğini göz önüne almak gerekir (Gökçe, 2012,s.45).

Tükenmişlik kavramı, başlangıçta insanlarla yüz yüze ve yoğun etkileşim içinde bulunan sağlık çalışanlarında incelenmeye başlanmış ve daha sonra benzer biçimde polislik, öğretmenlik gibi insanlarla sık sık etkileşime girmeyi gerektiren mesleklerde de araştırma konusu olmuştur (Gündüz, 2004, s. 34).

Bilindiği üzere okullar ve öğretmenlik mesleği stresli iş ortamları arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Tükenmişlik kavramının bir belirtiler örüntüsü olması ve yaşam alanını bütünüyle kapsamı nedeniyle özellikle öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı bir olgudur. Yakından tanınması ve önlenmesi, eğitim ve öğretim kalitesi için son derece önemlidir. Eğitim kurumlarında yöneticilerden öğretmenlere, öğretmenlerden birbirlerine yönelik yıldırma eylemleri ve psikolojik şiddet hem kamu hem de özel eğitim kurumlarında sıklıkla yaşanmaktadır. Birbirlerini görüşlerinden, düşünce ve inançlarından dolayı olumsuz biçimde eleştirmek, dışlamak, alaya almak, çirkin etkileşimlere maruz bırakmak, iftira atmak, okuldaki potansiyel bir sorunun göstergesidir (Bucuklar, 2009, s.14).

Ülkemizde öğretmenlerin psikolojik şiddete uğrama ve tükenmişlik düzeyleri alanında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Eğitimin niteliği açısından öğretmenlerde tükenmişlikle ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi son derece önemlidir. Ayrıca, okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan çalışanlar arasındaki ilişkiler diğer öğretim kademelerinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin psikolojik şiddete uğrama ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel yöntemle yapılan betimsel tarama modelindedir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden odak (focus) grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak (focus) grup, lider ile küçük bir grup arasında yapılandırılmamış bir tartışma ve görüşmede belli bir konudaki bilgiyi, düşünceyi detaylı olarak ortaya çıkarmadır. Görüşmede önemli olan nitel verilerin kapsamlı ve derinlemesine ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmaya, 2022-2023 eğitim yılında Mardin ili Artuklu ilçesindeki bir anaokulunda görev yapan 14 kadın öğretmen katılmıştır. Bu yolla katılımcılardan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları psikolojik şiddet ve tükenmişlik düzeylerine yönelik görüş ve deneyimlerini içeren derinlemesine ve çok boyutlu veri toplanmaya çalışılmıştır.

Araştırma öncesinde odak grup tartışması yönteminin gereği olarak, katılımcılara yöneltilecek taslak soru listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan formun geçerliliği için okul öncesi alanında uzmanların görüşleri alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda soru formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu çerçevede katılımcı öğretmenlere yöneltilecek sorular altı ana başlık altında toplanmıştır. Görüşmeler moderatör başkanlığında ve üç gözlemci eşliğinde 14 katılımcı ile 60 dakikalık tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşmenin amacı açıklandıktan sonra soru formunda yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiş ve aktif katılıma özen gösterilmiştir. Görüşme katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda soru formundaki altı boyut analiz düzeyi olarak kararlaştırılarak elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik şiddete maruz kalma düzeyleri görev türü (kadrolu öğretmen, ücretli öğretmen ve aday öğretmen) değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yani ücretli ve aday öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha fazla psikolojik şiddete maruz kaldıklarını belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri kıdem yılı (1-5, 5-10, 10 ve üzeri) değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. 10 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik hissettiklerini belirttikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, öğretmen, psikolojik şiddet, tükenmişlik

Kaynakça

- Bucuklar, N. M. (2009). *Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin tükenmişlikleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çukur, C. (2012). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing) www.ceis.org.tr (05.01.2012 tarihinde erişilmiştir).
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçe T. A. (2006) *İş yerinde yıldırma: özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma*, doktora tezi. Ankara üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Groeblinhoff, D. ve Becker, M. (1996). Acasestudy of mobbing end thelineca ltreatment of mobbing victims. *Europen journal of Workand Organizasyonel Psychology*, 5 (2),277 294.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu , *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68 (1).
- Tınaz, P. (2006). Çalışma yaşamında psikolojik bir dram: Mobbing. *Toprak İşveren Sendikası Dergisi*, 71. <http://www.toprakisveren.org.tr/2006-71- pinartinaz>.
- Tınaz, P. (2008). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)* (2. Baskı). İstanbul: Beta yayınları.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Abdülbaki Ergel

Mardin Artuklu Üniversitesi

Problem Durumu

Aile, özellikle çocuk hayatının ilk yıllarında en önemli faktörlerden biridir. Ebeveynler çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimini, birey olarak toplumsal uyumunu ve her türlü başarısını desteklerken çok fazla enerji, vakit ve emek harcamaktadır (MEB, 2013, s. 13).

Çocuklar evde, okulda ve oyun alanında her ortamda öğrenirler. Bazı ortamlar resmi olmayan öğrenmeyi desteklerken, diğerleri daha resmi yaklaşımlarla becerilerin edinilmesini teşvik eder. Her ne kadar öğrenme birçok yerde gerçekleşse de okul hala öğrenmenin birincil ortamı olarak görülmektedir. Ancak potansiyel öğrenme ortamları arasındaki etkileşim ve entegrasyon genellikle düşüktür. Bu nedenle ev, okul, işyeri ve etkileşim alanı arasındaki geleneksel sınırları yeniden düşünmek gerekir. Okul, tek öğrenme ortamı olarak düşünülmemelidir. Çocukların öğrenmesi o kadar çok yerde gerçekleşir ki, sadece tüm öğrenme ortamlarının önemini tanımak değil, aynı zamanda onları yenilikçi yollarla entegre etmek de gereklidir (Fusai, Saudelli, Marti, Decortis & Rizzo, 2003).

Çocuğun eğitimi, aile ve okulun birlikte sorumluluk almasıdır. Anne babaların erken sorumluluk alması, çocuğun kazanımlarını artırmakta ve okuldaki öğrendiklerini pekiştirmektedir. Çocuğun okula devamının sürdürülmesinde dolayısıyla çocuğun başarısının artmasında oldukça önemlidir. Aile eğitimi, çocuğun, gelişimi, sağlığı, davranış yönetimi ile ruh sağlığı, iletişim ve beslenme gibi konularda etkili planlama, uygulama ve değerlendirme yapma sürecidir (OBADER, 2013, s. 10).

Ebeveynler, erken çocukluk döneminde eğitimin çocuğa fayda sağlamasında önemli unsurlardır. Okul da çocukların evde karşılanamayan gereksinimleri karşılayarak tamamlayıcı bir rol alır. Aile ve okul arasında sağlanan iş birliği iki kurumu olumlu etkilemekte ve çocuğun gelişimini desteklemektedir (Cömert & Erdem, 2011, s. 9).

Araştırmalar okul öncesi çocukların aritmetik puanlarının ebeveynlerinin matematik deneyimleri ve matematikle ilgili tutumları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle, ebeveynleri ile karmaşık aritmetik faaliyetler yapan çocuklar ve ebeveynler ile erken yaşta çocuklar arasındaki matematiksel diyalogun çocukların erken aritmetik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir (Gunderson & Levine, 2011; Levine, Suriyakham, Rowe, Huttenlocher & Gunderson, 2010).

Çocuklar okula başlamadan önce zamanının tamamını, okula başladıktan sonra da büyük bir kısmını aile ortamında geçirmektedir. Bu durumda aileler çocuklarının potansiyellerini fark edip, kullanmasını ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacak ortam ve materyal hazırlayabilir; bu konuda çocuğu cesaretlendirebilir, teşvik edebilir ve destekleyebilir. Ebeveynler çocuklarının gelişimini destekleme konusunda bazen sorumluluklarının farkında olmaz veya farkında olduğu halde nasıl yerine getireceğini bilemezler. Aile eğitim çalışmaları ile ebeveynlerin bu gereksinimleri giderilebilir (OBADER, 2013, s. 10).

Yöntem

Araştırma nitel yöntemle yapılan betimsel tarama modelindedir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden odak (focus) grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak (focus) grup, lider ile küçük bir grup arasında yapılandırılmamış bir tartışma ve görüşmede belli bir konudaki bilgiyi, düşüncüyü detaylı olarak ortaya çıkarmadır. Görüşmede önemli olan nitel verilerin kapsamlı ve derinlemesine ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmaya, 2022-2023 eğitim yılında Mardin ili Artuklu ilçesindeki bir anaokulunda görev yapan sekiz öğretmen katılmıştır. Araştırmada bu yolla katılımcılardan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve deneyimlerini içeren sorular yöneltilerek derinlemesine ve çok boyutlu veri toplanmaya çalışılmıştır.

Araştırma öncesinde odak grup tartışması yönteminin gereği olarak, katılımcılara yöneltilecek taslak soru listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan formun geçerliliği için okul öncesi alanında uzmanların görüşleri alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda soru formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu çerçevede katılımcı öğretmenlere yöneltilecek sorular altı ana başlık altında toplanmıştır. Görüşmeler moderatör başkanlığında ve üç

gözlemci eşliğinde sekiz katılımcı ile 60 dakikalık tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşmenin amacı açıklandıktan sonra soru formunda yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiş ve aktif katılıma özen gösterilmiştir. Görüşme katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda soru formundaki altı boyut analiz düzeyi olarak karşılaştırılarak elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

katılımcı öğretmenlerin aile katılımı sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilkin görüşleri incelendiğinde, Ebeveynlerin okulla iletişim kurmaya ve çocuklarının eğitimlerine katılmaya istekli oldukları ancak nasıl katılımıda bulunabilecekleri hakkında bilgilerinin olmadığı, okul ve öğretmen tarafından yeterince desteklenmedikleri ve okul yönetimi ve öğretmenlerle aile katılımı açısından iletişim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin aile katılımı açısından bazı engellerinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, öğretmenler, aile katılımı

Kaynakça

- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Cömert, D. & Erdem, E. (2011). Aile katılımı etkinlikleri. Ankara:Eğiten Kitap
- Fusai, C., Saudelli, B., Marti, P., Decortis, F. & Rizzo, A. (2003). Media composition and narrative performance at school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 177-185. <http://dx.doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00018.x>
- Gunderson, E. A., & Levine, S. C. (2011). Some types of parent number talk count more than others: Relations between parents' input and children's cardinal-number knowledge. *Developmental Science*, 14(5), 1021-1032. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01050.x>
- OBADER, (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J. & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental Psychology*, 46(5), 1309-1319. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019671>
- Melhuish, E. Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008) Phan effects of home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy in early primary school *Journal of Social Issues*, 64, 95-114, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>.

Okul Dışı STE(A)M Eğitime Bir Örnek: "Suda Yaşam Var" TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulu Projesi

Canan Yağcı Tüzün

Filiz Kıştın

Seçil Tüzün

İsa Aydın

Akdeniz Su Ürünleri A.

Akdeniz Su Ürünleri A.

Akdeniz Su Ürünleri A.

Akdeniz Su Ürünleri A.

Problem Durumu

Günümüzde eğitim programları ve stratejileri; sorgulayan, araştıran, merak eden, yaratıcı fikirler üreten, çözüm odaklı düşünen, yaşam boyu öğrenmeye açık, değerler bilincine sahip, bilim-toplum ilişkisini kurabilen, çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesini amaç edinmektedir. Fen okuryazarlığı olarak da adlandırılan bakışla, öğrencilere verilecek eğitimlerde teorik ve uygulamalı öğretim sisteminin bir arada yürütülebilmesi ve destekleyici yöntemlerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Ezber odaklı öğretime dayalı eğitim sistemi yerine, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat alanlarında disiplinler arası bir yaklaşımla yaparak-yaşayarak öğrenmeye odaklı eğitim sistemi olarak tanımlanan STE(A)M eğitim modeli ülkemizde uygulanmaya başlamıştır. STE(A)M eğitimiyle, anaokulundan üniversiteye kadar verilecek proje tabanlı eğitim yaklaşımıyla fen ve teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için okulların sahip olduğu fiziksel imkânlarının arttırılması ve öğretmenlerin STE(A)M eğitime teşvik edilmesi konusunda yol alınması gerekmektedir. Bu aşamada STE(A)M eğitiminin okul dışında da gerçekleştirilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Okul dışı öğrenme teknikleri uzun yıllardan beri ülkemizde uygulanmakta, verilen yaygın eğitim, müze, hayvanat bahçesi gezileri, piknik gibi aktivitelerle desteklenmektedir. İmkânlar dâhilinde gerçekleştirilen bu aktiviteler, fen bilimlerinde özellikle çevre bilincinin oluşması için yetersiz kalmaktadır. Bu noktada doğa eğitimi ve bilim okulları projeleri önem kazanmakta, örgün eğitimi destekleyici rol üstlenmektedir. Doğa eğitimi ve bilim okulları projelerine katılan gençlerin bilime, çevreye, canlılara ve hayata bakış açılarının değiştiği; doğadaki hassas dengeyi ve çevre sorunlarını fark ettikleri; yaşayarak-görerek-eğlenerek de öğrenebildikleri gözlenmiştir.

“Suda Yaşam Var” projesi, 2020-21 yıllarında TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulu kapsamında Tarım ve Orman Bakanlığı, Tarımsal Araştırmalar ve Politikalar Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak çalışan Akdeniz Su Ürünleri Araştırma, Üretim ve Eğitim Enstitüsü tarafından yürütülen bir projedir. Projede 25 kişiden oluşan iki grup katılımcıya 5’er günlük eğitim yapılmıştır. Projenin hedef kitlesi, 11. sınıf öğrencileri ile Fen Bilgisi/Biyoloji Öğretmenleri veya aynı branşların öğretmen adaylarıdır. Projede katılımcıların çevre bilincini kazanmaları, bilim insanı çalışma disiplinini deneyimlemeleri, disiplinler arası çalışma tekniklerini kavramaları, balık ve balık yetiştiriciliği hakkında genel bilgiye sahip olmaları, balığın besinsel değeri ve balık tüketimi konusunda bilgilenmeleri amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının projeye dâhil edilmesiyle proje çıktılarının yaygın etkisinin arttırılması, öğretmenlerin bu eğitimden kazandıkları tecrübelerden meslek hayatlarına katkıda bulunulması hedeflenmiştir. Aynı zamanda okul dışı öğrenme tekniğini uygulamada daha cesaretli olmaları, istenildiği takdirde kurum ve kuruluşlarla nasıl iletişime geçebilecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, katılımcıların “Suda Yaşam Var” projesinde hedeflenen konulardaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Projede, hedef kitlenin seviyesine göre hazırlanan sunumlarla ilkin teorik bilgiler verilmiştir. Teorik bilgilerin sunumuyla oluşan bilgi seviyesi; fikir oluşturma, veri toplama, artırılmış gerçeklik uygulamaları, deneysel uygulamalar, gözlem, hesaplamalı bilim uygulamaları, içeriği oyunlar ve sanatsal faaliyetlerle kazandırılan etkinlikler, işbirlikçi grup çalışmaları, saha çalışmaları, spor etkinlikleri gibi uygulamalarla pekiştirilmiştir. Bu anlamda katılımcıların bir “bilim insanı” gibi düşünmesi ve “bilim insanı” gibi çalışması sağlanmıştır. Ayrıca katılımcıların düşüncelerini ifade etmelerine fırsat veren tartışma ve panel düzenlenmiştir. Verilen bilgilerin hatırdı kalıcılığını arttırmak ve katılımcıların bilgilerini pekiştirmesini sağlamak amacıyla eğlenerek katıldıkları teknik geziler, sanatsal etkinlikler ve yarışmalar yapılmıştır. Böylece katılımcıların okul dışında da öğrenebilecekleri ortamlar olduğunun, yaparak-eğlenerek-gezerek öğrenebileceklerinin farkına varmaları amaçlanmıştır. Proje esnasında gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili gözlemler not edilmiş ve projenin işleyişi ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

Projede katılımcıların hazır bulunuşluklarını tespit etmek amacıyla etkinlikler başlamadan hemen önce ön test uygulanmış, katılımcıların eğitimden kazandığı bilgileri ölçmek amacıyla aynı test, son test olarak da kullanılmıştır. Bu testlerde en çok alınan cevaplar gruplandırılarak katılımcı sayısına (n=50) oranlanarak yüzde değer belirlenmiştir. Katılımcıların ilk ve son testte benzer ifadelerle verdikleri cevaplar analiz edilerek frekans dağılımları çıkarılmış ve yorumlanmıştır. Beş günlük eğitim boyunca her gün sonunda yapılan bu testlerde, hatırd kılması amaçlanan konulara vurgu yapılmış etkinliklerin değerlendirilmesi amacıyla katılımcılara 5'er soruluk mini testler uygulanmış, doğru ve yanlış cevaplar belirlenmiştir. Eğitimin sonunda katılımcılara projeye ilgili açık uçlu soru yöneltilerek duygu, düşünce, görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Görüşler ön ve son testte benzer şekilde analiz edilerek frekans dağılımları çıkarılmış ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların ön testte verdikleri cevaplardan balıklar ve diğer su canlıları hakkında temel düzeyde bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Son testte verilen cevaplarda daha detaylı ifadeler kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca ilk ve son testteki ifadeler karşılaştırıldığında, benzer cevaplar yerine ilk defa öğrendikleri ve genel kültür bilgisi olarak kullanabilecekleri bilgilerin ön plana çıktığı gözlenmiştir.

Akılda kalıcı bilgilerin değerlendirildiği günlük mini testlerde, katılımcıların çoğunun sorulara %50'nin üzerinde bir doğrulukla cevap verdikleri gözlenmiştir. Böylece eğitimde hedeflenen konuların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir. Yanlış cevap sayısının fazla olduğu sorular gruplarda değerlendirilmiş ve genel anlamda soruların katılımcılar tarafından dikkatli okunmadığı veya anlatılan bilgilerin yoğunlaşarak dinlenmediği belirlenmiştir.

Genel Görüş, Düşünce ve Öneriler incelendiğinde ise katılımcıların çoğunun yeni bilgiler öğrendiği ve projeye katılmaktan dolayı mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Pandemi döneminde gerçekleştirilen projede, maske takma zorunluluğu, havanın çok sıcak olması gibi olumsuz görüşler de değerlendirmeye alınmıştır. Görüşlere göre projede hedeflenen; su canlıları, balık yetiştiriciliği, balık tüketimi, çevre bilinci gibi konularda bilgilendirme/bilinçlendirme, eğlenerek öğrenme, uygulama yapma fırsatının sunulması, sosyal ilişkilerin kurulması gibi konularda başarı sağlandığı görülmüştür. Öğretmen katılımcılar, proje ve faaliyetler konusunda aktif olmak istediklerini söylemiş, gerçekleştirmek istedikleri projelerde iş birliği yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Projede gerçekleştirilen etkinliklere ait fotoğraf ve videolar sosyal medya üzerinden yayımlanmış, yerel haber kaynakları tarafından oldukça ilgi görmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevre koruma bilinci, fen okur-yazarlığı, okul dışı öğrenim, STE(A)M eğitimi

Kaynakça

- Avcı E., Özenir Ö.S., Kurt M. ve Atik, S. (2015). TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen "bizim deniz akdeniz" projesinin değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 312-333.
- Bostan Sarioğlu A. ve Küçüközer H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1): 1-15.
- Boyraz Topaloğlu Ş., Yağcı Tüzün C., ve Bağlan İnceköse D. (2017). A Case Study for Biodiversity Education: Journey of the Seed. Ecology 2017 International Symposium, Kayseri-Turkey (Sözlü sunum).
- Bozdoğan A.E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirilmesi: Feza Gürsoy bilim merkezi örneği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Güler T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Karademir E. and Erten S. (2013). Determining the factors that affect the objectives of pre-service science teachers to perform outdoor science activities. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(4), 270-293.
- Laçın Şimşek C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. In: fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları (Ed: Laçın Şimşek C.), pp. 1-21, PEGEM Akademi, Ankara.
- MEB 2018. STEM Öğretmen el kitabı. Web sayfası erişim tarihi: 01.12.2019. http://scientix.meb.gov.tr/images/upload/Event_35/Gallery/STEM%20E%C4%9Fitimi%20%C3%96%C4%9Fretmen%20El%20Kitab%C4%B1.pdf

- Saraç H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Su Ş. (2019). TÜBİTAK 4004 kapsamında yürütülen “özel yetenekliler arkeoloji ile tarihe dokunuyor” projesinin değerlendirilmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 117-143.
- Tatar N., ve Bağrıyanık K.E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Thomas G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239–254.
- Ulutan E. (2018). *Dünyada eğitim trendleri ve ülkemizde STEM öğrenme etkinlikleri: MEB K12 okulları örneği*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
- Yıldırım A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

TEM Her Yerde: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Etkin Kullanımı

Mustafa Çevik

Büşra Bakioglu

Zeynep Temiz

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Problem Durumu

Okul duvarlarının dışında, belirli amaçlar doğrultusunda düzenlenen, planlı ve programlı olarak yapılan etkinlik ve gezilere okul dışı öğrenme ortamları denilmektedir (Laçın Şimşek, 2011). Okul dışı öğrenme ortamları; müzeler, bilim merkezleri, sanayi kurum ve kuruluşları, hayvanat bahçeleri, gökevlere, doğa kampları gibi “gerçek okul dışı öğrenme ortamları” olabileceği gibi sosyal medya, eğitsel içerikli web, web 2.0 araçları vb. gibi “dijital/sanal okul dışı öğrenme ortamları da olabilmektedir (Karademir, 2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmeler, tamamen sınıfta sunulan formal öğretimden bağımsız değildir. Bu öğrenmeler öğretim programlarındaki kazanımlarının yine sağlanmaya çalışıldığı sınıf dışındaki ortamlarda yürütülen öğretim çabalarıdır. Okul dışı ortamlarda ders yürütmek isteyen öğretmenlerin bu görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için ders yürütülecek ortamlarda neler yapılması gerektiğini iyi bilmelilerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarında dikkat edilmesi gerekenler; gezi öncesi yapılacak çalışmalar, gezi esnasında yapılacak çalışmalar ve gezi sonrası yapılacak çalışmalar olmak üzere üçe ayrılmıştır (Bozdoğan, 2007; DeWitt & Osborne, 2007; Laçın Şimşek, 2011). Gezi öncesi yapılacak çalışmalar; eğitimsel hazırlıklar, bürokratik işler (izinler vb.), ulaşım, yeme- içme, barınma olanaklarının belirlenmesi; gezi esnasında yapılacak çalışmalar, gezi öncesi hazırlanan etkinliklerin uygulanması, gezi sonrası yapılacak çalışmalar ise; okula döndükten sonra gezide öğrenilenleri pekiştirmek adına yapılması gereken çalışmalardan oluşmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarında kazanılan bilgilerin uzun süre hatırlandığı (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006), bu ortamların öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerine olanak sağladığı, bu ortamlarda yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerinde bilişsel ve sosyal faydalar sağladığı bilinmektedir (Rapp, 2005). Ayrıca öğretmenlerin çoğu, okul dışı etkinliklerin öğrenci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedir (Cox-Petersen, Marsh, Kisiel & Melber, 2003). Tüm bu olumlu etkilerine rağmen öğretmenlerin okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen dersler ile ilgili yeterli bilgi birikimleri ve öz yeterliğe sahip olmadığı, bu yüzden kaygılandıkları ve bu ortamlarda öğrencilere rehberlik yapmada yetersiz oldukları araştırmalarca ortaya çıkarılmıştır (Bozdoğan, 2012; Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2005). Bu nedenle geleceğimizin teminatı olan öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin okul dışı çevrelerde derslerin nasıl işleneceğine yönelik deneyimlerinin olması önem taşımaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere normal okul günü boyunca kullanılamayan benzersiz zenginleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu zenginleştirme, öğretmenlerin ilgili ders içeriğini esnek bir biçimde planlaması ve geleneksel sınıf zamanlarında mümkün olmayan STEM uygulamaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Peterson & Fix 2007). STEM eğitiminin hedefleri arasında öğrencilerin STEM’e yönelik bilgi, beceri ve tutumları ile kariyer farkındalığının artırılması ve 21. yüzyıl becerilerine olumlu yönde katkı sağlamak yer almaktadır. Bu hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilecek okul dışı öğrenme programlarının STEM eğitiminde yer alması oldukça önemlidir (Bozkurt Altan, Üçüncüoğlu & Öztürk, 2019).

STEM odaklı okul dışı öğrenme programları, bireylerin sosyal becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısını ve STEM alanlarına olan ilgilerini olumlu yönde etkileyebilir. Bunun yanında bu tür programlar uygulamalı, iş birliğine dayalı, tasarıma dayalı ve sorgulamaya yönelik bir yaklaşım ile öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili problem çözme alıştırmalarına katılmalarına da yardımcı olmaktadır (Schnittka, Bell & Richards, 2010). Okul dışında gerçekleşen faaliyetler öğrencilerin derslere ya da sunulacak konuya yönelik ilgilerini artırmaktadır (Bogner & Wiseman, 2004). Öğrenci gelişimi bakımından bu denli önemli olan okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak olan STEM eğitimi uygulayacak en önemli kişiler öğretmenlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanan STEM eğitimleri ile ilgili konu hakkında öğretim programında yer alan çalışmalar arasındaki bağlantılar yakından ilişkili olmalıdır. Resmi müfredatla olan bu bağlantılar, öğretmenlerin ve öğrencilerin işbirliğine dayalı, uygulamalı ve proje tabanlı öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin öğrenimini sınıf dışında genişletmelerine de yardımcı olmalıdır (Baran, Bilici, Mesutoğlu, & Ocak, 2016). Bu bağlamda TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim kampları projesi kapsamında öğretmenler öğretim programlarındaki kazanımlarla okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanan STEM etkinliklerini planlama fırsatı yakalamışlardır. Proje; STEM odaklı olup, okul dışı ortamlarda gerçekleştirilmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kavramaları ve bu ortamlarda bir etkinlik düzenleme becerileri araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma 2022 yılının Eylül ayında gerçekleştirilen bir 4004 TÜBİTAK projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarında STEM odaklı etkinlikleri kapsayan proje ile öğretmenlerin (Fen bilgisi, ilköğretim metamtik, teknoloji tasarım ve bilişim toplam 24), okul dışı öğrenmeyi kavramalarına ve bir okul dışı öğrenme etkinliği düzenlemelerine etkisi incelenmiştir. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma model alanyazında nicel ve nitel verilerin eş güdümlü toplanması, analiz edilmesi olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2016). Araştırmada karma araştırma yöntemi desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desende, nitel ve nicel veriler aynı zaman noktasında toplanmakta ve verilerin değerlendirilmesi ayrı ayrı yapılmaktadır. Elde edilen bulguların yorumlanmasında ise nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmektedir.

Araştırmanın desen kurgusu bağlamında ilk basamak nicel kısımdır. Nicel aşamasında gerekli izinler alınarak Okul dışı öğrenme ortamı düzenleme ölçeği (29 madde) ve memnuniyet anketi (14 madde) kullanılmıştır. Ölçeğin yeniden güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçekten ve memnuniyet anketinden elde edilen veriler bir istatistik programında normallik testleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Nitel aşamada ise zihin haritalama tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırma yapılan kişilerin kullandıkları özel dil, anlamlar ve kavramlar üzerinde durup onları anlayarak, araştırılan kişiler için ne ifade ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Ekiz, 2013). Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin zihin haritaları yoluyla “okul dışı öğrenme” kavramını proje öncesinde ve sonrasında nasıl algıladıkları onların bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Proje öncesinde ve sonrasında uygulanan haritalamada çizilen semboller veya görseller 3 uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş kodlanmış ve tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonunda katılımcılar dahil oldukları bir haftalık doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında STEM odaklı okul dışı ortamlarda (müze, bilim merkezi oyun parkı, ören yeri, gençlik merkezi, araştırma hastanesi) gerçekleştirdikleri etkinliklerin, okul dışı ortamlarda bir öğretim planlama ve düzenleme becerilerini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanında ön test ve son test olarak kullanılan zihin haritalama tekniği ile katılımcıların okul dışı öğrenmeye yönelik projenin kendilerine birçok yeni edinimler kattığı söylenebilir. Araştırmanın deseni bağlamında nicel sonuçların nitel sonuçlarla desteklendiği görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında projede dahil oldukları etkinliklerin yanında sosyal ve kültürel aktivitelerden de oldukça memnun oldukları ve kendilerine bir çok katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Okul dışı ortamlarda öğretimin yapılabilmesinin en önemli yolu planlamanın yapılabilmesidir. Proje kapsamında okul dışı ortamlarda STEM etkinliklerinin gerçekleştirilmesi katılımcı öğretmenler açısından bir örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir. Projenin en önemli çıktılarında biri de katılımcıların öğrencileriyle birlikte okul dışı ortamlarda gerçekleştirecekleri STEM odaklı çalışmalar olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, ortaokul öğretmenleri, Okul dışı öğrenme ortamını düzenleme, bilim kampı

Kaynakça

- Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on fiels trips: discovering common ground in three countries. *Curator*, 49(3), 364- 386.
- Baran, E., Bilici, S. C., Mesutoglu, C., & Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 9-19
- Bogner, F. X., & Wiseman, M. (2004). Outdoor ecology education and pupils' environmental perception in preservation and utilization. *Science Education International*, 15, 27-48.
- Bozdoğan, A. E. (2007). Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim amaçlı gezilerin planlanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaları: altı farklı alan gezisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1049-1072.
- Bozkurt Altan, E., Üçüncüoğlu, İ., & Öztürk N. (2019). Preparation of out-of-school learning environment based on STEM education and investigating its effects. *Science Education International*, 30(2), 138-148.

- Cox-Petersen, A. M., Marsh, D. D., Kisiel, J., & Melber, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 200–218.
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları, (Çev. Ed., S. B. Demir, 2. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- DeWitt, J., & Osborne, J. (2007). Supporting teachers on science-focused school trips: towards an integrated framework of theory and practice. *International Journal of Science Education*, 29(6), 685-710.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763–779.
- Karademir, E. (2018). Okul dışı ortamlarda fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel ve U. Sarı (Ed.) , Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi (s. 426- 447). Ankara: Pegem Akademi.
- Kisiel, J. F. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 89(6), 936–955.
- Laçin Şimşek, C. (Ed.). (2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Peterson, T., & Fix, S. (Eds.). (2007). Afterschool advantage: Powerful new learning opportunities. Moorestown.
- Rapp, W. (2005). Inquiry-based environments for the inclusion of students with exceptional learning needs. *Remedial and Special Education*, 26(5), 297–310.
- Schnittka, C. G., Bell, R. L., & Richards, L. G. (2010). Save the penguins: Teaching the science of heat transfer through engineering design. *Science Scope*, 34(3), 82–91.

Müzedede Tüklenmeyen Enerji*

Neriman Aral
Ankara Üniversitesi

Figen Gürsoy
Ankara Üniversitesi

Seda Bapoğlu Dümenci
Kreş ve Anaokulu Şube Müdürü Maden Tetkik Arama G. M.

Emin Demir
Tarsus Üniversitesi

Gül Kadan
Ankara Üniversitesi

Selim Tosun
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Nur Sena Öz
Toplum Merkezi Türk Kızılay

Gökçe Hafizoğlu
Gazi Üniversitesi

Cansel Tosun
Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müzesi Maden Tetkik Arama Genel Müdürlüğü

Şule Çelik
Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müzesi Maden Tetkik Arama Genel Müdürlüğü

Mehmet Geçen
Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müzesi Maden Tetkik Arama Genel Müdürlüğü

Özge Yelek
Ankara Üniversitesi

Seda Hepgül
Ankara Üniversitesi

Eda Özge Yazgan
Turgut Özal Üniversitesi

Yasemin Çekiç
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Doğa ve toplum yaşamı için önemli bir faktör olan enerjinin üretiminde ve tüketiminde, çevre için sürdürülebilir ve temiz enerji olması, petrolün tükenmesi ve iklim değişikliği ile ilgili artan endişelerin sonucunda enerji meselesi son zamanlarda en çok tartışılan sorunlar arasında yer almaktadır (Jennings, 2009). Her düzeyde yenilenebilir enerji konusunda verilen eğitim ve öğretimine duyulan ihtiyaç, dünya çapında kabul edilmekte olup son otuz yılda çok sayıda ülke yenilenebilir enerji teknolojileri üzerine akademik programlar başlatılmıştır (Kandpal ve Broman, 2014). Akademik programlar ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda ülkelerin politikalarında sıklıkla yer verilmekte olup, eğitimin her kademesinde önce farkındalık kazandırılması ardından yenilenebilir enerji hakkında bilgilendirici çalışmalar yürütülmektedir (Assali, Khatib ve Najjar, 2019). Bu ve benzer yönde alınan tedbirlerin sayesinde, enerji üretimi ve kullanımı ile ilgili bilinçli, çevre dostu olan yenilenebilir enerjinin ön plana çıkması sağlanmakta ve önemli ölçüde farklılık yaratarak, bireylerin farkındalık düzeylerinin artırılmasında önemli katkılar sağlayabilir (Buldur ve ark., 2020). Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı ve çevreye duyarlı enerji teknolojilerinin uygulanması, sürdürülebilir kalkınma için esas olup, yaşam kalitesinin ve gelecek nesillerin refahının güvence altına alınmasına yardımcı olabilir (Açıkgöz, 2011). Bu noktada bu bilgilerin aktarılmasında çevre eğitiminin odak noktası salt bilgi vermenin yanı sıra, insan davranışlarını da etkilemeyi amaçlamaktadır. Bireylerin çevre eğitimi sürecine aktif olarak katılması davranış değişikliğini kolaylaştırmaktadır (Şimşekli, 2004). Çevre eğitiminin uygulanması için uygun fiziksel imkânı sağlama durumunda müzeler de etkin öğrenme ortamları arasında yer almaktadır (Dilli ve ark., 2018). Müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarına gelen ziyaretçilerin tutum ve davranışlarını konu alan araştırmalar şunu göstermektedir ki çevre eğitim programlarının hedef kitle olan çocukların öğretim programlarına odaklanılması ve çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri, okul dışı öğrenme ortamlarının belirlenen hedeflere ulaşılması konusunda daha başarılı olabilecekleri yönündedir (Storksdieck, Ellenbogen ve Heimlich, 2005). Bu noktadan da yola çıkarak TÜBİTAK Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı, bilimsel bilginin toplum ile buluşturulmasını ve yaygınlaştırılmasını, bilginin mümkün olduğunca görselleştirilerek, etkileşimli uygulamalarla anlaşılır bir biçimde kazandırılmasını ve katılımcıların bilimsel olguları fark etmelerini sağlayarak, merak duygularının, araştırma, sorgulama ve öğrenme isteklerinin teşvik edilmesini amaçlamaktadır.

* Bu çalışma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenen 121B471 no'lu "Müzedede Tüklenmeyen Enerji Projesi"nin " sonuçlarını içermektedir.

Yöntem

Çalışma, okul öncesi dönemindeki çocuklara ve ailelerine yenilenebilir enerji hakkında farkındalık kazandırmak ve konuyu somutlaştırmak amacıyla uygulama mekanı olan müzede gerçekleştirilmiştir. TÜBİTAK 4004 projesi kapsamında gerçekleştirilen müzede yenilenebilir enerji projesinin çalışma grubuna, altı yaş grubunda (60-72 ay) olan 65 çocuk ve çocukların aileleri (47 ebeveyn) dahil edilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllük esas alınmıştır. Çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda Musser ve Diamond (1999) tarafından geliştirilen ve Gülay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” kullanılmıştır. Nitel boyutta ise “resim çizme”, “gözlem”, “portfolyo”, “günlük tutma” ve “fotoğraf” tekniklerine başvurulmuştur. Ayrıca projenin çıktılarının çocuğun yaşamına etkisini belirlemek için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Proje öncesinde çocuklara “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” uygulanarak ön değerlendirme aşaması tamamlanmış olup, çocukların ev ortamlarında çevreye karşı tutumlarının ebeveynlerin gözünden belirlemek için ebeveynlerle ön görüşme yapılmıştır. Ön değerlendirmenin ardından 5 günlük planlanan proje programında sırasıyla Güneş, Rüzgar, Biyokütle, Hidrolik ve Jeotermal enerji temaları ile ilgili farklı farklı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Proje sürecinde oyun, drama, bilimsel gezi, soru cevap, tartışma, benzetim gibi birçok yöntem ve nitel ölçme ve değerlendirme yöntemleri projenin etkililiğinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Projenin tamamlanmasının ardından “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” çocuklara tekrar uygulanmış olup ebeveynlerle de son görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinin tamamlanmasından 3 hafta sonra çocuklara “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” uygulanarak çocuklarda projenin kalıcılığı izlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, Maden Tetkik Arama Genel Müdürlüğü, Şehit Mehmet Alan Enerji Parkında gerçekleştirilen projede yenilenebilir enerji tanımı, türleri ve etkililiği birçok yöntem ve teknikten (Drama, sanat, fen etkinlikleri, oyun, stem vb.) faydalanılarak anlatılmış olup projenin çocukların tutumlarındaki farklılık ve bilgi düzeyindeki etkisi, ailelerin ise görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda ailelere yönelik çevrim içi ve yüz yüze eğitimler verilmiştir. Ailelerin eğitim öncesi ve sonrasında görüşleri alınmıştır. Çocukların çevre farkındalık düzeyinin incelenmesi için Gülay (2011) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan, Çevre Ölçeği (CATES –PV) kullanılmıştır. Ön test- son test arasında son test lehine, ön test-izleme testi arasında izleme testi lehine anlamlı farklılık bulunmuş olup son test ile izleme testi arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çocukların eğitim sonrası çizmiş oldukları resimlerde ve resimlerin ifadesinde, yenilenebilir enerji kaynaklarının isimlerini kullandıkları, eğitime istekli olarak katılım sağladıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ailelerde de eğitim sonrasında bilinçli bir çevre kullanımı ve bakış açısının oluştuğu, enerjinin verimli kullanımı konusunda bilinç düzeylerinin arttığı, çocuklarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik olarak daha bilinçli hareket ettiklerine yönelik ifadelerinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, yenilenebilir enerji kaynakları, çevre eğitimi

Kaynakça

- Assali, A., Khatib, T., & Najjar, A. (2019). Renewable energy awareness among future generation of Palestine. *Renewable Energy*, 136, 254-263.
- Buldur, S., Bursal, M., Erik, N. Y., & Yucel, E. (2020). The impact of an outdoor education project on middle school students' perceptions and awareness of the renewable energy. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 134, 110364.
- Gulay, H. (2011). Reliability and validity studies of the turkish version of the children's attitudes toward the environment scale-preschool version (CATES-PV) and the analysis of children's pro-environmental behaviors according to different variables. *Asian Social Science*, 7 (10): 229-240.
- Jennings, P. (2009). New directions in renewable energy education. *Renewable Energy*, 34(2), 435-439.
- Kandpal, T. C., & Broman, L. (2014). Renewable energy education: A global status review. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 34, 300-324.
- Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-30.
- Storksdieck, M., Ellenbogen, K., & Heimlich, J. E. (2005). Changing minds? Reassessing outcomes in free-choice environmental education. *Environmental Education Research*, 11(3), 353-369.

COVID-19 Sürecinde İlkokul 1. Sınıf Öğretmeni Olmak

Mehmet Fansa

MEB

Problem Durumu

Dünyada ilk olarak 2019 yılının Aralık ayında Çin’de görülen Koronavirüs salgını (COVID-19) kısa sürede etkisini göstererek tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünyayı etkisi altına alan salgının etkilediği en önemli alanlardan birisi de eğitim sektörüdür. Türkiye’de ilk vakanın görüldüğü tarih olarak 2020 yılı Mart ayından itibaren COVID-19 salgını, ülkede günlük yaşam rutinini kesintiye uğratmış ve bu kesinti eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bu doğrultuda Türkiye’de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vakadan sonra okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde eğitime kısa bir süreliğine ara verilmiştir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020a) 23 Mart 2020 tarihinden itibaren üç televizyon kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden her okul kademesindeki öğrencileri uzaktan eğitim kapsamına almıştır. Bu şekilde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden gerçekleştirilen dersler internet, TRT kanalı ile televizyon aracılığıyla derslerin yapılması sağlanarak TV ve internet tabanlı uzaktan eğitim platformları aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Akademik yıl, pandemik zorunluluk kapsamında 31 Ağustos 2020 tarihi itibarıyla acil uzaktan öğretim ile başlamıştır (MEB, 2020a). Devlet okullarında eğitim ve öğretim süreci Eğitim Bilişim Ağı (EBA); Özel okullarda ise kendilerinin oluşturdukları platformlarda yürütülmüştür. 21 Eylül 2020’de birinci sınıf öğrencileri haftada bir gün "aşamalı ve seyretilmiş" olarak yüz yüze eğitime başladı.; Uzaktan canlı dersler haftanın diğer günlerinde devam etmiştir (MEB, 2020b).

COVID-19 salgını, okullardaki öğrenme sistemini yüz yüze öğrenmeden çevrimiçi öğrenmeye büyük ölçüde değiştirmeye zorladı. Öğretmenler, çevrimiçi öğrenme platformları ve medya gibi çevrimiçi öğrenme hakkında yeterli deneyime ve bilgiye sahip değildi (Atmojo ve Nugroho, 2020; Rajhans ve diğerleri, 2020). İlköğretim okullarında zorunlu uzaktan eğitim uygulandığında, ilkokul öğretmenleri önemli zorluklarla karşılaşmıştır (Ben-Amram ve Davidovitch, 2021; Fidan, 2021; Taimur vd., 2021; Wang vd., 2021).

COVID-19 salgınının tüm olumsuz etkilerine rağmen ilkokul 1. sınıf öğretmenleri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yaklaşık sekiz hafta boyunca (21 Eylül-13 Kasım) uzaktan eğitim çalışmaları ile birlikte yüz yüze eğitim etkinliklerini sürdürmüştür. Bu bağlamda çalışma ilkokul 1.sınıf öğretmenlerinin uzaktan öğretim sürecindeki deneyimlerini ve karşılaştığı zorlukları betimlemektedir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, temel olarak farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda genellikle bir olguya ilişkin sahip olunan deneyimler ile bu deneyimler ışığında ulaşılan anlamlar derinlemesine incelenmektedir (Patton, 2014). Dolayısıyla, fenomenolojik araştırmalar iki farklı biçimde gerçekleştirilebilmektedir (Ersoy, 2019): “betimleyici fenomenoloji” ve “yorumlayıcı fenomenoloji”. Betimleyici fenomenolojide temel amaç katılımcıların bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerini betimlemek iken yorumlayıcı fenomenolojide ise katılımcıların olguya ilişkin deneyimleri ışığında nasıl bir bilince ulaştıkları anlaşılmaya çalışılmaktadır. Betimleyici fenomenoloji deseni kapsamında yürütülen bu çalışmanın olgusunu ise “COVID-19 sürecinde 1.sınıf öğretmeni olmak” kavramı oluşturmaktadır. Bu bağlamda görüşmelerde şu sorular sorulmuştur:

- 1) Katılımcılar, COVID-19 salgın sürecinde İlkokul 1. Sınıf öğretmeni olmayı nasıl anlamlandırmaktadır?
- 2) İlkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları nelerdir?

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırmacı tarafından oluşturulmuş ya da daha önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü veya ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılar 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim sürecini yaşamış ilkokul 1. sınıf öğretmeni olan 8 kişidir. Katılımcıların dördü köy okulunda, dördü şehir merkezinde görev yapmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş ortalaması 30(köy), 40 (merkez) ve birinci sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, 15 (köy), 38 (merkez) olarak gözlemlenmiştir. Araştırmada uygun takma adlar kullanılarak katılımcıların gizliliği sağlanmıştır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir.

Araştırma verileri yüz yüze görüşme ile toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Nitel veri analizi, ham verilerin bulgulara dönüştürülmesi ve yorumlanması süreçlerini içerir (Patton, 2014). Bu çalışmada nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik) ve tutarlılık (güvenirlik) kullanılmıştır. Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada toplanan verilerin analizi ile 2020-2021 eğitim öğretim yılında COVID-19 sürecinde ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve karşılaştıkları güçlükler betimlenmiştir. İlkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecine ilişkin deneyimleri; COVID-19 öğretmenleri, dijital yerli ve göçebe öğretmenler, uzaktan ama gönüllü öğretmenlik biçiminde üç temada betimlemiştir. İlkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin temaları; belirsizlik, iletişim kurmada güçlük, dijital yetkinlik, aile desteğinin yetersizliği, duyuşsal bağ eksikliği, psikomotor ve bilişsel öğretim zorluğu, teknolojik donanım eksikliği, zaman ve kaynak yetersizliği, derse güdüleme zorluğu olarak açıklanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin stres ve tükenmişliğe rağmen olumlu deneyimler kazandığı anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar değerlendirildiğinde öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de teknolojik donanım eksikliklerinin giderilmesi ve dijital yetkinliği zayıf olan öğretmenlerin ve velilerin güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, ilkokul öğretmeni, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme

Kaynakça

- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). Efl classes must go online! Teaching activities and challenges during covid-19 pandemic in indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49–76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>.
- Ben-Amram, M., & Davidovitch, N. (2021). School and home as study spaces: Attitudes of teachers, parents, and students to e-learning during the COVID-19 period: The case of Israel. *International Journal of Educational Methodology*, 7(4), 715-731. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.4.715>
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. baskı, ss. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, M. (2021), COVID-19 and primary school 1st grade in turkey: starting primary school in the pandemic based on teachers' views. *Journal of Primary Education*, 3(1), 15-24.
- MEB, (2020a). The roadmap of the distance education period that will last until September 18. <http://www.meb.gov.tr/18-eylule-kadar-surecek-uzaktan-egitim-doneminin-yol-haritasi/haber/21499/tr>
- MEB, (2020b). Face-to-face education begins in schools. Press release dated 08.09.2020. <http://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitim-basliyor/haber/21601/tr>
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev.: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Rajhans, V., Memon, U., Patil, V., & Goyal, A. (2020). Impact of COVID-19 on academic activities and way forward in Indian optometry. *Journal of Optometry*, 13(4), 216–226. <https://doi.org/10.1016/j.optom.2020.06.002>.
- Taimur, S., Sattar, H., & Dowd, E. (2021). Exploring teachers' perception on successes and challenges associated with digital teaching practice during COVID-19 pandemic school closures. *Pedagogical Research*, 6(4), em0105. <https://doi.org/10.29333/pr/11253>
- Wang, Z., Pang, H., Zhou, J., Ma, Y., & Wang, Z. (2021). “What if...it never ends?”: Examining challenges in primary teachers' experience during the wholly online teaching. *Journal of Educational Research*, 114(1), 89-103. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1884823>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Minnettarlık Günlükleri Yazma Çalışmasının Ergenlerin Umutsuzluk, Mutluluk ve Minnettarlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Tuğba Sarı
Akdeniz Üniversitesi

Derya Alkan
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü (2004), ruh sağlığını bireyin kendi yeteneklerini gerçekleştirdiği, yaşamın normal stresleriyle baş edebildiği, üretken ve verimli çalışabildiği, içinde bulunduğu topluma katkıda bulunabildiği bir iyi oluş hali olarak tanımlamaktadır. Bu tanım ile ruh sağlığının ruhsal bozukluklara sahip olmamaktan daha fazlası olduğu anlaşılmaktadır. Bununla ilgili olarak pozitif psikoloji bireylerin eksik yönleri ve hastalıklarını ön plana çıkarmak yerine kişinin kendi kapasitesini geliştirmesine odaklanan bakış açısıyla farklılaşmaktadır. Pozitif psikoloji, bireylerin pozitif özelliklerinin geliştirilmesi, öznel iyi oluş düzeylerinin artırılması ve pozitif deneyimler yaşamasına vurgu yapan bir akımdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

İyi oluş, iyimserlik, yaşam doyumu, akış, umut, mutluluk kavramları pozitif psikolojinin ilgilendiği konulardandır. Hayatın anlam kazanmasına olanak sağlayan kuvvetleri temsil eden aşkınlık erdeminin önemli bir güçlü karakter özelliği ise minnettarlık/şükran duygusudur (Bannink, 2021). Minnettarlık, bir iyilik kabul edildiğinde o iyiliğe verilen değerin farkında olmak, onu sunana güzel bir biçimde karşılık vermek ve kişinin kendisine sunulmuş olan bir şeyin ya da iyiliğin ardından duyduğu takdir etme duygusu, minnettarlık durumudur (Emmons ve Crumpler, 2000). Şükran duymanın psikolojik iyi oluş (Gönenç, 2019), umut ve mutluluk ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Witvliet, Richie, Root-Luna ve Van Tongeren, 2019).

Minnettarlığın genellikle sorunlarla ele alınan ergenlik döneminde daha da önem kazandığı belirtilmektedir (Gönenç, 2019). Ergenlik dönemi erinlik ile başlayıp yetişkinliğe kadar süren duygusal, fiziksel, toplumsal değişimlerin yaşandığı, bilişsel becerilerin geliştiği, değişimi anlama ve kabullenmeye ihtiyaç duyulan bir süreçtir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004). Bu dönem daha çok risk ve problemlerle ilişkilendirilse de ergenlerin güçlü özelliklerine odaklanılarak potansiyellerinin değerlendirilebileceği bir dönem olarak ele alınabilir (Damon, 2004). Bununla ilgili olarak mutluluk kavramının değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Mutluluk bireyin yaşamını bütünsel olarak takdir etmesi olarak tanımlanmaktadır (Veenhoven, 2010). Pozitif psikoloji ile birlikte ergenleri mutsuz eden etkenlerin yerine mutluluklarını etkileyen değişkenlere ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda artış görülmektedir. Bu durum ergenlerin, olumsuzlukların ve yetersizliklerin yanında pozitif özelliklerinin de ele alınmasını sağladığı için iyi oluş düzeylerinin tam olarak değerlendirilmesine olanak sunmuştur (Diener, 1994). Cihangir-Çankaya ve Meydan (2018), ergenlerin mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısının da umut değişkeni olduğunu belirtmişlerdir. Umudun yüksek olan ergenlerin kısa, orta ve uzun vadeli hedefler belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak amacıyla çabalarırken kaygılarıyla baş edebildikleri ve böylelikle kendilerini daha mutlu hissettikleri belirtilmektedir (Cihangir Çankaya ve Meydan, 2018). Alan yazını incelendiğinde, umudun artırılması ve umutsuzluğun azaltılmasının ergenler için koruyucu bir etken olduğu değerlendirilebilir. Bununla ilgili olarak Kleiman, Adams, Kashdan ve Riskind (2013), şükran duymanın mevcut risk faktörlerini azaltıp azaltmadığını incelemişlerdir. Sonuçlar, hayatındaki güzelliklerin farkında olup bunları takdir eden kişilerde hem umutsuzluk hem de depresif belirtilerin daha düşük olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin azalmasının ve mutluluk düzeylerinin artmasının bir gereksinim olduğu görülmektedir. Minnettarlığın umut ve mutluluk düzeyi ile olumlu yönde olan ilişkisi (Witvliet, Richie, Root-Luna ve Van-Tongeren, 2019) göz önüne alındığında minnettarlık çalışmalarının bu gereksinimi karşılamakta etkili olacağı öngörülmektedir.

Daha önce gerçekleştirilen şükran günlüğü yazma çalışmalarının şükür ve öznel iyi oluş düzeyini arttırdığı (Sarı ve Yıldırım, 2022), depresyon ve anksiyete düzeyini azalttığı (Özbey, 2020) ve iyi oluşu arttırdığı (Lai ve O'Carroll, 2017) görülmüştür. Minnettarlık/ Şükran günlüğü yazmaya yönelik deneysel çalışmalar bulunmakla birlikte yurt içi alan yazınında şükran günlükleri yazma çalışmasının ergenlerin mutluluk ve umutsuzluk düzeylerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile şükran günlükleri yazma çalışmasının ergenlerin umutsuzluk, mutluluk ve minnettarlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezler sınanmıştır.

- Deney grubundaki katılımcıların umutsuzluk düzeyleri son test puanları kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı olarak düşüktür.

- Deney grubundaki katılımcıların mutluluk düzeyleri ve minnettarlık son test puanları kontrol grubundaki katılımcıların son test puanlarına göre anlamlı olarak yüksektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Bu çalışmada, minnettarlık günlükleri yazma çalışmasının ergenlerin umutsuzluk, mutluluk ve minnettarlık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla öntest-son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test uygulanmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırma, bir özel ortaokulda öğrenim gören yaş aralığı 13 ile 14 arasında olan yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında Beck Umutsuz Ölçeği ile elde veriler ölçüt olarak kabul edilip umutsuzluk düzeyi yüksek 20 katılımcı çalışma grubuna alınmıştır. Deney ve kontrol grubunun oluşturulmasında umutsuzluk düzeyi puan ortalamalarının denk olması önemsenmiştir. Bunun için 20 katılımcı umutsuzluk düzeyi puanlarına göre sıralanıp numaralandırılmıştır. Tek ve çift numaralı olmak üzere ikiye ayrılan katılımcılardan deney grubu (n=10) ve kontrol grubu (n=10) elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için seçkisiz atama yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada deney ve kontrol grubuna ön-test ve son-test olmak üzere Beck Umutsuzluk Ölçeği (Durak ve Palabıyıkoglu, 1994), Şükür Ölçeği (Göcen, 2012), Ergen Mutluluk Ölçeği (Işık ve Üzbe-Atalay, 2019) uygulanmıştır. Deney grubunun şükran günlüğü yazma çalışması ve kazanımları ile ilgili görüşlerini alabilmek için araştırmacı tarafından Şükran Günlüğü Yazma Çalışması Değerlendirme Formu oluşturulmuştur.

Deneysel İşlem: Çalışmaya katılmak isteyen öğrencilere ve velilerine bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Umutsuzluk düzeyi ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna dahil olan öğrencilere şükran günlüğü yazma çalışması tanıtılmıştır ve araştırmacı tarafından tasarlanan şükran günlüğü defterleri öğrencilere hediye edilmiştir. Deney grubundan kendilerine verilen günlüklere 21 gün boyunca sahip olduklarından dolayı mutlu oldukları üç iyi şeyi yazmaları istenmiştir. Deney grubu ile şükran günlüğü yazma çalışması ile ilgili değerlendirme yapmak amacıyla üç defa bir araya gelinmiştir. Bu oturumlarda yazma sürecine ilişkin paylaşımların yapılmasının yanında üç iyi şey, pozitif dedikodu ve teşekkür mektubu etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Minnettarlık günlükleri yazma çalışması sonunda deney ve kontrol grubuna ölçekler uygulanarak son test işlemi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney grubuna “Minnettarlık Günlükleri Yazma Çalışması Değerlendirme Formu” uygulanmıştır.

Verilerin Analizi: Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçekler ile elde edilen verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Ancak grup büyüklüğünün 30'un altında olması durumunda parametrik olmayan testler önerilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2014). Bunun sonucunda umutsuzluk, şükür ve mutluluk düzeylerinin gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney grubundan elde edilen tekrarlı ölçümler arasında farkın manidar olup olmadığı değerlendirilebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubunun umutsuzluk düzeylerine ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve şükran günlükleri yazma çalışmasının umutsuzluk düzeyini azaltmada etkili olduğu görülmüştür ($Z=-2.809$, $p<.05$). Deney ve kontrol grubunun umutsuzluk düzeylerine ilişkin son-test ölçümüne göre deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($U= 3.000$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ($\bar{X}=3.60$) kontrol grubuna ($\bar{X}=11.20$) göre daha düşüktür.

Benzer biçimde, araştırmada deney grubunun mutluluk düzeylerine ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ($Z=-2.499$, $p<.05$) ve yapılan uygulamanın mutluluk düzeyini arttırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, deney grubunun kontrol grubuna göre mutluluk düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür ($U=10.500$, $p<.05$).

Uygulama sonucunda, deney grubunun minnettarlık düzeylerine ilişkin son-test puan ortalamalarının ($\bar{X}=33.00$) ön-test puan ortalamalarından ($\bar{X}=29.80$) yüksek olduğu görüldü de ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($Z=-1.225$, $p>.05$) görülmüştür. Ancak, minnettarlık düzeyi son-test ölçümüne göre deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($U=12.500$, $p<.05$). Buna göre deney grubundaki öğrencilerin minnettarlık düzeylerinin ($\bar{X}=33.00$) kontrol grubuna ($\bar{X}=24.50$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak minnettarlık günlükleri yazmak ergenlerin umutsuzluk düzeyini azaltırken mutluluk düzeyini arttırmıştır. Minnettarlık günlüğü yazmalarının mutluluk duydukları anlara ilişkin farkındalıklarını arttırdığı değerlendirme formunda bildirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Minnettarlık günlüğü, umutsuzluk, mutluluk, ergenler

Kaynakça

- Bannink, F. (2021). *Bireyler ve toplumlarda iyi oluşu gerçekleştirmek için 201 pozitif psikoloji uygulaması*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem
- Cihangir-Çankaya, Z. ve Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222.
- Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of The American Academy of Political and Social Sciences*, 591, 13-24.
- Diener, E. (1994). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34.
- Durak, A. ve Palabıykoğlu, R. (1994). Beck umutsuzluk ölçeği geçerlilik çalışması. *Kriz Dergisi*, 2(2), 311-319. DOI:10.1501/Kriz_0000000071.
- Emmons, R. A. & Crumpler, C. A. (2000), Gratitude as human strength appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 56-96.
- Göcen, G. (2012). Şükür ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişki üzerine bir alan araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gönenç, Z. (2019). 15-17 yaşlarındaki ergenlerde şükür ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin araştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, Ş. ve Üzbe-Atalay, N. (2019). Ergen mutluluk ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(3), 673-696.
- Kleiman, E.M., Adams, L. M., Kashdan, T. B. ve Riskind, J. H. (2013). Grateful individuals are not suicidal: Buffering risks associated with hopelessness and depressive symptoms, *Personality and Individual Differences*, 55(5), 595-599. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.05.002>
- Lai, S.T., & O'Carroll, R. E. (2017). The three good things'-The effects of gratitude practice on wellbeing: A randomized controlled trial. *Health Psychology Update*, 26(1), 10-18.
- Özbey, M.N. (2020). Pozitif psikoterapi uygulamalarından şükran günlüklerinin depresyon, anksiyete ve psikolojik iyi oluşla ilişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, T. ve Yıldırım, M. (2022). Pozitif psikoterapi temelli şükür günlükleri yazma çalışmasının ortaokul öğrencilerinin şükür ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(95), 620-628. DOI: <http://dx.doi.org/10.26449/sss.3863>
- Witvliet, C. V., Richie, F. J., Root-Luna, L. M., & Van-Tongeren, D. R. (2019). Gratitude predicts hope and happiness: A two-study assessment of traits and states. *The Journal of Positive Psychology*, 14(3), 271-282.
- World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. World Health Organization.
- Veenhoven, R. (2010). *How universal is happiness?* New York: Oxford University Press
- İnanç, B., Bilgin, M. ve Atıcı, M. (2004). Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi. Adana: Nobel Kitabevi.

Pozitif Psikoloji Temelli Şükür Günlükleri Yazma Çalışmasının Okul Öncesi Ebeveynlerinin Anne-Baba Stresi ve İyi Oluş Düzeylerine Etkisi

Tuğba Sarı
Akdeniz Üniversitesi

Begüm Toprak
Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Pozitif psikoloji bireylerin güçlü yönlerini hedef alarak yaşamlarında uyum sağlamalarına yardımcı olur, yaşamlarını gerçekçi bir tutumla tanımalarını ve geliştirmelerini sağlar ve buna ilişkin bilimsel araştırmalar yapar (Peterson, 2000). Seligman ve Csikszentmihaly (2000) pozitif psikolojiyi, hayat kalitesini arttıran, kişinin pozitif özelliklerini ve deneyimlerini görmelerine yardımcı olan, kişiyi patolojilerden koruyan, iyi oluşunu arttıran klinik ve bilimsel bir alan olarak tanımlar. Aynı zamanda pozitif psikoloji, bireyin içinde taşıdığı gücü keşfetmesini sağlar ve bunu ortaya çıkarmak için takdir edici bir anlayış içerir (Kararımak ve Siviş, 2008).

Pozitif psikoloji, insanın hasarlı, eksik yönleri ile tanımak yerine onu değerli kılan özellikleri ile ilgilenir ve iyi oluş, özgecilik, şefkat, affetme, şükür gibi konularla çalışır (Eryılmaz, 2013). Şükür kavramı (şükran duyma), pozitif psikolojinin çalıştığı kavramlardan bir tanesidir. Tarih boyunca, felsefi ve dini açıklamaların temelini oluşturarak, iyi oluş ile toplumun düzgün şekilde işlemlerini sağlamıştır. Pozitif psikolojide ise iyi olanı görme ve müteşekkir olmak olarak tanımlanır (Emmons, 2004). Şükür kavramı, yaşamda meydana gelen iyi şeyleri fark etmeyi, bunlara karşı minnettar ve mutluluk hissetmeyi içerir. Son yıllarda yapılan araştırmalar şükür kavramının insanın iyi oluşu ile güçlü bir kesit oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Yaşamlarında şükür hisseden kişiler, benlikleri ve olumlu değerleri, geleceği daha fazla takdir ederler (McCullough ve ark., 2002), stresten ve depresyondan korunurlar, daha fazla sosyal destek ararlar (Wood ve ark., 2008). Kişilerin şükür seviyesini arttırmak için basit egzersizler geliştirilmiştir. Yaygın olarak kullanılan egzersiz, gece yatmadan önce şükür duyulan/ minnettar olunan üç şeyi kısaca yazmaktır (McCullough ve ark., 2002).

Kişilerarası ilişkilerin bir boyutu olan anne- baba olmak, genel olarak değerlendirildiğinde mutluluk kaynağı olarak belirtilir, yine de beraberinde getirdiği değişim ile önemli bir stres kaynağı olarak da karşımıza çıkabilir. Bu değişim ile üstlenilen yeni roller ve bu rollere ilişkin sorumluluklar, bu stresin temelini oluşturur (Çekiç ve Hamamcı, 2018). Anne- baba, çocuk ilişkisinin çocuğun kişilik yapısının gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Çocuğun yaşı ne kadar küçükse, ebeveynlerine olan ihtiyacı o kadar fazladır. Bundan dolayı özellikle okul öncesi dönemde anne- babanın stresini yönetmesi ve iyi oluşunu arttırması, çocuğuna karşı gerekli özeni göstermesi çocuğun gelişiminin sağlıklı yönde ilerlemesini sağlar (Öngider, 2013).

Alan yazını incelendiğinde, pozitif psikoloji kavramı olan şükür seviyesinin arttırılması için kullanılan şükür günlüğü yazma egzersizinin bireylerin iyi oluşlarına arttırdığına dair pek çok araştırma (Emma ve McCullough, 2003; Lai ve O'Carroll, 2017; Sarı ve Yıldırım, 2022) olduğu görülürken okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerine yönelik tek bir çalışmaya (Ahmed, 2016) rastlanmıştır. Ulusal literatürde ise ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen herhangi bir şükür günlüğü yazma araştırmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada pozitif psikoloji temelli şükür günlükleri yazma çalışması yapmanın okul öncesi ebeveynlerinin, anne-baba stresi ve iyi oluş düzeylerine etkisini araştırmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıda yer alan hipotezler sıranmıştır.

- Şükür günlükleri yazma çalışmasına katılan deney grubundaki ebeveynlerin ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır.
- Şükür günlükleri yazma çalışmasına katılan deney grubundaki katılımcıların anne-baba stres düzeyleri son test puanları kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı olarak düşüktür.
- Şükür günlükleri yazma çalışmasına katılan deney grubundaki katılımcıların iyi oluş düzeyleri son test puanları kontrol grubundaki katılımcıların son test puanlarına göre anlamlı olarak yüksektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Bu çalışma, pozitif psikoterapi temelli şükür günlüğü yazmanın okul öncesi ebeveynlerinin, anne-baba stresi ve iyi oluş düzeylerine olan etkisini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, 14 gün süreyle pozitif psikoterapi temelli şükür günlüğü tutmak bağımsız değişken olarak işlem görürken okul öncesi anne- baba stresi ve iyi oluş düzeyleri bağımlı değişken olarak işlem görmüştür.

Çalışma Grubu: Araştırma ikinci yazarın çalıştığı bir okul öncesi eğitim kurumunda çalışmaya katılmaya gönüllü olan 41 veli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ikinci yazar tarafından velilere ilan edilmiş ve toplamda yazma çalışmasına katılmak için 41 veli gönüllü olmuştur. Devamında katılımın düzenli sağlanması için araştırmaya katılmaya gönüllü olan veliler sabahçı grup ve öğlenci grup olarak ikiye ayrılarak sabahçı grup deney grubunu (20 veli), öğlenci grup kontrol grubunu (21 veli) oluşturmuştur.

Ölçme Araçları: Araştırmada deney ve kontrol grubuna ön-test ve son-test olmak üzere Anne Baba Stres Ölçeği (Çekiç ve Hamamcı, 2018) ve Mental İyi Oluş Ölçeği (Keldal, 2015) uygulanmıştır.

Deneyisel İşlem: Gruplar belirlenince araştırmacı deney grubu ile bir toplantı yapmıştır. Yapılan toplantıda şükran kavramı katılımcılara tanıtılmış ve her bir yaprağında anne-baba olarak fark ettiği/hissettiği şükür, çocuğunda fark ettiği/hissettiği şükür ve hayatında fark ettiği/hissettiği şükür durumlarını içeren şükür günlükleri dağıtılmış ve 14 gün boyunca günlük tutmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından bir WhatsApp grubu oluşturulmuş ve katılımcılara 14 gün boyunca her gün akşam, saat 21.30 civarı günlükleri doldurmaları için motive edici hatırlatmalar yapılmıştır. 14 günlük sürecin sonunda hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuna deneyisel işlem bittikten ölçümler alındıktan sonra deney grubuna uygulanan çalışma uygulanmıştır.

Verilerin Analizi: Verilerin analizde deney ve kontrol grubunun bağımlı değişkenler açısından karşılaştırılması için Mann Whitney U testi; deney ve kontrol grubunun tekrarlı ölçümlerinin karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre, şükür günlükleri yazma çalışmasının okul öncesi ebeveynlerin anne-baba stresini azaltmada ve iyi oluş düzeylerini arttırmada kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde etkili olduğu anlaşılmıştır. Öncelikle deney grubundaki katılımcıların anne-baba stres düzeyleri deneyisel işlem sonucunda anlamlı olarak düşmüştür ($Z=-3,386$, $p=,001$). Bunun yanında deney grubundaki katılımcıların iyi oluş düzeylerinin anlamlı olarak arttığı tespit edilmiştir ($Z=-3,484$, $p=,000$).

Deney ve kontrol grubunun anne-baba stres düzeylerine ilişkin son-test ölçümüne göre deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($U= 91,00$, $z=-3,111$, $p= ,002$). Deney grubundaki velilerin stres düzeyi son test puanlarında ($\bar{X}=15.05$) kontrol grubuna ($\bar{X}=26.67$) göre daha düşüktür.

Benzer bir şekilde, deney ve kontrol grubunun iyi oluş düzeylerine ilişkin son-test ölçümüne göre deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($U=117,00$, $z=-2,436$, $p= ,015$). Deney grubundaki velilerin iyi oluş düzeyleri son test puanlarında ($\bar{X}=25.65$) kontrol grubuna ($\bar{X}=16.57$) göre daha yüksektir.

Ayrıca kontrol grubunun anne-baba stresi son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunması ($Z=-2,226$, $p=,026$) sonucu, şükür günlüğü yazma çalışmasının anne-baba stresine karşı sadece önleyici değil koruyucu bir faktör olduğunu da göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Şükür günlüğü, iyi oluş, pozitif psikoloji, anne-baba stresi

Kaynakça

- Ahmed, S. (2016). *An attitude of gratitude: a randomized controlled pilot study of gratitude journaling among parents of young children*. Alliant International University: San Diego. Doctoral Thesis.
- Çekiç, A. ve Hamamcı, Z. (2018). Anne-baba stres ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 63-70.
- Emmons, R.A. (2004) *The Psychology of Gratitude: An Introduction*. In *The Psychology of Gratitude* (Eds RA Emmons, ME McCullough). Oxford University Press: New York.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & WellBeing*, (1), 1-19.
- Keldal, G. (2015). Warwick- Edinburgh mental iyi oluş ölçeği' nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *The Journal of Happiness & Well- Being*, 3(1), 103-115.
- Kararımkar, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.

- Lai, S.T., & O'Carroll, R. E. (2017). The Three Good Things'-The effects of gratitude practice on wellbeing: A randomized controlled trial. *Health Psychology Update*, 26(1), 10-18.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- Öngider, N. (2013). Anne-Baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 5(4), 420-440.
- Peterson, C. (2000). The Future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Sarı, T. ve Yıldırım, M. (2022). Pozitif psikoterapi temelli şükür günlükleri yazma çalışmasının ortaokul öğrencilerinin şükür ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(95), 620-628. DOI:<http://dx.doi.org/10.26449/sssj.3863>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1).
- Wood, A.M., Joseph, S., & Maltby, J. (2008). Gratitude uniquely predicts satisfaction with life: Incremental validity above the domains and facets of the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 45, 49-54.

Depresif Semptom İndeksi-İntihar Eğilimi Alt Ölçeğinin (DSİ-İE) Türkçeye Uyarlanması

Mustafa Alperen Kurşuncu
Ordu Üniversitesi

Şule Baştemur
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre 2019 yılında dünya genelinde yaklaşık 703.000 kişi intihar nedeniyle yaşamını yitirmiştir. Bu verilere göre, 15-29 yaş arasındaki genç nüfus temel alındığında, intihar davranışlarının tüm ölüm nedenleri arasında trafik kazaları, tüberküloz ve şiddet gibi nedenlerden sonra dördüncü sırada olduğu görülmektedir (World Health Organization, 2021). Önemli bir ruh sağlığı sorunu olarak intihar davranışlarının 2013-2019 yılları arasında Türkiye'deki kaba intihar hızı yüz binde 2.3 ile 2.4 arasında değişmektedir. Bu oranın erkeklerde (3.3 ile 3.6 arasında), kadınlara kıyasla (1.2 ile 1.3 arasında) daha fazla olduğu görülmektedir (World Health Organization, 2021). Türkiye'de son on yılı kapsayan intihar istatistikleri incelendiğinde ise intihar davranışlarının en çok görüldüğü yaş aralığının 15-24 arası olduğu belirtilmektedir (Yıldırım & Öztürk, 2021). Bu nedenle, özellikle genç nüfusa yönelik gerçekleştirilecek önleyici çalışmaların bir parçası olarak intihar davranışlarının ya da düşüncelerinin doğru ve etkili bir şekilde değerlendirilmesinin önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Joiner, Pfaff ve Acres (2002) ölümcül ve düşünülen daha yaygın olmasına rağmen intihar davranışlarının klinik olarak belirti vermeyebileceğini de belirtmektedir. İntihar düşünceleri olmasına rağmen kişilerin bu niyet ya da düşüncelerini gizleyebileceklerini belirten yazarlar, intihar davranışlarının ya da düşüncelerinin tespitinde güçlü ve pratik bir ölçme aracının önemine vurgu yapmaktadırlar. İntihar davranışlarının ya da düşüncelerinin zor tespit edilebiliyor olması, görece yaygın intihar davranışları ve ölüm oranları gibi faktörler bir arada düşünüldüğünde böyle bir ölçme aracının gerekliliği açıktır (Joiner vd., 2002). Depresif Semptom İndeksi-İntihar Eğilimi Alt Ölçeği (DSİ-İE; Metalsky & Joiner, 1997) 4 maddelik kısa yapısıyla bireylerin sahip olduğu olası intihar düşüncelerinin yoğunluğunu belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri 0-3 arasında puanlanmaktadır ve her madde, yanıtlayıcıların kendilerini tanımlayabilecekleri dört alt seçenekten/ifadeden oluşur, örneğin madde 1: (0) Kendimi öldürmeyi düşünmüyorum, (1) Kendimi öldürmeyi bazen düşünüyorum, (2) Kendimi öldürmeyi çoğu zaman düşünüyorum, (3) Kendimi öldürmeyi sürekli düşünüyorum seçeneklerini içermektedir. Metalsky ve Joiner (1997) ölçekten elde edilen yüksek puanların yüksek düzeyde intihar düşüncelerine işaret ettiğini belirtmektedir. Bir ruh sağlığı sorunu olarak intihar davranışları araştırmacıların bu konuya olan ilgilerini artırmaktadır. Genç nüfusta intihar davranışlarına ilişkin riskleri değerlendirmek için kullanılabilecek ölçme araçları bulunsa da, DSİ-İE'nin intihar davranışlarına ilişkin risklerin değerlendirilmesinde araştırmacılara ve ruh sağlığı uzmanlarına güçlü psikometrik yapısı ile değerlendirme aşamasında uygulama kolaylığı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, psikiyatrik destek alan klinik örneklemlemlerle yapılan çalışmalarda da intihar riski düzeyinin ölçülmesinde DSİ-İE'nin etkili bir araç olduğu belirtilmektedir (Stanley vd., 2021). DSİ-İE, Almanya (Glischinski, Teismann, Prinz, Gebauer & Hirschfeld, (2016), Kore (Suh vd., 2017) ve İran (Sahlan, Grunewald ve Smith, 2022) gibi kültürlerle de uyarlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, bireylerin hangi düzeyde intihar düşüncelerine sahip olduklarını değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş olan DSİ-İE'nin üniversite öğrencileri örnekleminde Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri açısından incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma, 'kolayda örneklem' yöntemiyle, Ordu Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 368 (257 kadın, 69.84%; 111 erkek, 30.16%) üniversite öğrencisinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ailesiyle farklı şehirlerde yaşadığını belirtirken (247; 67.12%), diğer katılımcılar ise aileleriyle birlikte aynı şehirde yaşadıklarını (120, 32.61%; 1 belirtilmemiş, 0.27%) ifade etmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması ise 21.31 (SD=2.98) olarak bulunmuştur. Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan çalışmaya ilişkin etik izni araştırmacılar tarafından alındıktan sonra Depresif Semptom İndeksi-İntihar Eğilimi Alt Ölçeği (DSİ-İE; Metalsky & Joiner, 1997), Kısa Semptom Envanteri-Olumsuz Benlik Alt Boyutu (Şahin, Batıgün & Uğurtaş, 2002) ve Demografik Bilgi Formu kullanılarak veri seti elde edilmiştir. Verilerin toplanması sırasında Google Form (Gönüllü Katılım Formunu da içerecek biçimde) kullanılmıştır. DSİ-İE'nin Türkçeye çevirileri Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında doktora derecesine sahip iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve maddelerin son düzenlemeleri yazarlar tarafından yapılmıştır. Kapsam geçerliliği için S-CVI/Ave > 0.90 (Polit ve Beck, 2006) olarak önerilmektedir. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanından on üç uzmanın (İngilizce yeterlilikleri göz önünde bulundurularak) çevirilere ilişkin değerlendirmeleri (1=ilişkili

değil, 2=biraz ilişkili, 3=oldukça ilişkili, 4=tamamen ilişkili) sonucunda DSI-İE için kapsam geçerliliği S-CVI/Ave değeri 1 olarak bulunmuştur. DSI-İE için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Amos 24 (Arbuckle, 2016) ve Ölçme Değişmezliği Analizi JASP (2019) programları kullanılarak yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğrulamalı faktör analizi bulguları, DSI-İE ile ölçülmeye çalışılan tek faktörlü yapının Türk kültüründe iyi bir model uyumu ortaya çıkardığını işaret etmektedir. Uyum istatistiği göstergelerinden Ki-kare uyum istatistiği $\chi^2(1)=2.73$, $p>.05$, CFI=.99, TLI=.99, SRMR=0.01 ve RMSEA=.069 (90% CI = .000, .172) olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri, madde 2 için .94, madde 3 için .86, madde 1 için .75 ve madde 4 için de .64 olarak bulunmuştur. DSI-İE ile Kısa Semptom Envanteri-Olumsuz Benlik Alt Ölçeği arasında uyum geçerliliği bakımından pozitif yönde bir ilişki ($r= 0.37$, $p<.001$) bulunmaktadır. Bir başka deyişle, üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik düzeyleri arttıkça, intihar eğilimleri de artış eğilimi göstermektedir. Uyum indekslerinden ΔCFI , ΔTLI ve $\Delta SRMR$ farkları göz önünde bulundurularak ölçüm değişmezliği dört aşamada (Milfont & Fischer, 2010) test edilmiş ve cinsiyet açısından elde edilen bulgular DSI-İE'nin ölçüm değişmezliğini sağladığını göstermiştir. DSI-İE için Cronbach Alpha ve McDonald's Omega güvenirlik katsayıları .88 bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Depresyon, intihar eğilimi, intihar davranışı, depresif semptomlar

Kaynakça

- Arbuckle, J. L. (2016). *IBM SPSS Amos 24 user's guide*. [Computer software and manual].IBM.
- Glischinski, M., Teismann, T., Prinz, S., Gebauer, J. E., & Hirschfeld, G. (2016). Depressive Symptom Inventory Suicidality Subscale: Optimal Cut Points for Clinical and Non-Clinical Samples. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 23(6), 543-549.
- JASP Team (2019). JASP (Version 0.11.1) [Computer software].
- Joiner Jr, T. E., Pfaff, J. J., & Acres, J. G. (2002). A brief screening tool for suicidal symptoms in adolescents and young adults in general health settings: reliability and validity data from the Australian National General Practice Youth Suicide Prevention Project. *Behaviour Research and Therapy*, 40(4), 471-481. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00017-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00017-1)
- Metalsky, G. I., & Joiner, T. E. (1997). The hopelessness depression symptom questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 21(3), 359-384. <https://doi.org/10.1023/A:1021882717784>
- Milfont, T. L. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3 (1), 111-121. doi: 10.21500/20112084.857.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, 29(5), 489-497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Sahlan, R. N., Grunewald, W., & Smith, A. R. (2022). Validations of the Farsi versions of the depressive symptom inventory suicidality subscale (F-DSI-SS) and suicide rumination scale (F-SRS) among Iranian college students. *Suicide and Life-Threatening Behavior*. <https://doi.org/10.1111/sltb.12917>
- Stanley, I. H., Hom, M. A., Christensen, K., Keane, T. M., Marx, B. P., & Björgvinsson, T. (2021). Psychometric properties of the Depressive Symptom Index-Suicidality Subscale (DSI-SS) in an adult psychiatric sample. *Psychological Assessment*, 33(10), 987-997. <https://doi.org/10.1037/pas0001043>
- Suh, S., Ryu, H., Chu, C., Hom, M., Rogers, M. L., & Joiner, T. (2017). Validation of the Korean depressive symptom inventory-suicidality subscale. *Psychiatry Investigation*, 14(5), 577. <https://doi.org/10.4306/pi.2017.14.5.577>
- Şahin, N. H., Batıgün, A. D., & ve Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler İçin Kullanımının Geçerlik, Güvenirlik ve Faktör Yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 125-135.
- World Health Organization. (2021). Suicide rate estimates, crude. Estimates by country. <https://apps.who.int/gho/data/node.main.MHSUICIDE> adresinden 27.09.2022 tarihinde ulaşılmıştır.

World Health Organization (2021). Suicide worldwide in 2019: global health estimates Geneva: Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643> adresinden 27.09.2022 tarihinde ulaşılmıştır.

Yıldırım, E., & Öztürk, M. (2021). 2009-2018 arasında Türkiye'de intihar hızı ve ilişkili özellikler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 35(1), 23-32. <https://doi: 10.5505/deutfd.2021.52385>

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Yapılan Duygu Düzenleme Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Ayşenaz Ekin Duman

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Duyguların nasıl yönetilmesi gerektiğine dair tartışmalardaki artış, duygu düzenleme konusunu gündeme getirmiştir (Gross, 1998). Duyguların ve duygusal gelişimin en önemli çalışma alanlarından biri olan duygu düzenleme (Campos vd., 2011), psikolojinin pek çok alt alanında da giderek popüler hale gelmiştir (McRae ve Gross, 2020). Konuya yönelik artan ilgi, duygu düzenlemenin ne olduğu, ne olmadığı ve ne gibi etkiler oluşturduğuna dair merakı da beraberinde getirmiştir (Gross, 2008). Duygu düzenleme en genel anlamda, bireyin ne tür duygulara ne zaman sahip olduğunu ve bunları nasıl deneyimlediğini ifade eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gross, 1999). Ayrıca, bireyin kendisindeki veya bir başkasındaki duyguları etkileme ve değiştirme girişimi olarak ele alınmaktadır (Campos vd., 2004; McRae ve Gross, 2020). Bu tür girişimler, kontrollü ve bilinçli olabileceği gibi otomatik ve bilinçsiz de olabilir (Gross vd., 2006). Duygu düzenleme, olumsuz duygular kadar olumlu duyguların düzenlenmesini de kapsamaktadır (Thompson, 2011).

Duygular, yanlış türde, yoğunlukta veya yanlış zamanda deneyimlendiklerinde sorunlu hale gelirler. Bireyler, böyle zamanlarda duygularını düzenlemeye ihtiyaç duyarlar (Gross, 2008). Etkili bir duygu düzenleme mekanizması, kişilerin yaşamda uyumlu işlevsellik göstermeleri için bir gerekliliktir. Ayrıca duygu düzenleme, sağlıklı ve yakın kişilerarası ilişkiler kurmak, verimli çalışmayı öğrenmek ve kariyer yaşamında başarıyı yakalamak gibi yaşam görevlerinde de oldukça önemlidir (Gross ve Munoz, 1995; Gross vd., 2006). Benzer biçimde, duygu düzenleme olumlu bir ruh sağlığı/iyi oluş (Gross, 2002; Gross ve Munoz, 1995), sosyal-duygusal gelişim (Bridges vd., 2004) ve uyumlu bir psiko-sosyal işleyiş (Zeman vd., 2006) ile de yakından ilişkilidir. Nitekim alanyazında duygusal problemler (Sheppes vd., 2015) ile kaygı, depresyon ve içselleştirme/dışsallaştırma gibi psikolojik bozuklukların (Gross ve Munoz, 1995; Thompson, 2011) duygu düzenlemede yaşanan güçlükler ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Buradan hareketle, duygu düzenlemenin yaşamın çeşitli alanlarında etkili olduğu söylenebilir.

Duygu düzenleme mekanizması, gelişim dönemlerine göre farklılaşmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında duygular bakım verenler tarafından düzenlenir. Bakım verenler, uzun ağılamaları yatıştırma, olumsuz duygusal deneyimleri azaltma ve bebeği sakinleştirme gibi yollarla bebekteki duyguları düzenlerler (Thompson, 2011; Zeman vd., 2006). Bu davranışların ebeveynlerden devralınıp içselleştirmesi ise çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde duygu düzenlemenin oluşmasına zemin hazırlar (Emde, 1998). Bununla beraber, kişilerarası ilişkiler kurmaya başlamak, ergenlerdeki duygu düzenleme becerilerini geliştirebilir. Yetişkinler de meslekleri aracılığıyla duygularını daha etkin düzenlemeyi öğrenebilirler (Gross ve Munoz, 1995). Buradan anlaşılabileceği üzere, duyguların düzenlenmesi tüm gelişim dönemleri için gerekli ve önemlidir.

Gelişim psikolojisi uzmanları, öncelikle bebeklik dönemine odaklanmalarına rağmen son yıllarda duygu düzenlemenin yaşam boyu gelişimdeki yeri ve önemi üzerinde durmuşlardır (Gross, 1998). Bununla paralel olarak, duygu düzenleme son yirmi yılda hem çocuk hem de yetişkin alanyazınında popüler bir araştırma konusu haline gelmiştir (Gross vd., 2006). Duyguların gelişimsel önemine ilişkin farkındalıktaki artış, duygular ve duygu düzenleme konusundaki ampirik araştırma sayısını da arttırmıştır (Bariola vd., 2011). Nitekim son beş yılı kapsayan bazı veriler incelendiğinde, ProQuest Dissertations & Theses veri tabanında 2017 yılında yayınlanmış olup adında “emotion regulation (duygu düzenleme)” ifadesi geçen 129, 2021 yılında ise 180 araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Türkiye Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında 2017 yılında yayınlanmış olan ve tez adında “duygu düzenleme” ifadesi geçen tez sayısı 36 iken; 2021 yılında yayınlanan tez sayısı 156’dır.

Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde, duygu düzenleme konulu araştırma sayısının son yıllarda büyük ölçüde arttığı söylenebilir. Bu artış ise Türkiye’deki tezlerde daha dikkat çekici boyuttadır. Dolayısıyla, Türkiye’de yapılan duygu düzenleme konulu lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini belirlemek, konuyla ilgili mevcut durumun ortaya konulması açısından önemlidir. Bu çalışmada, Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında 2017-2021 yılları arasında yapılan duygu düzenleme konulu tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Özellikle önleyici ve koruyucu hizmetler bakımından önemli bir yerde olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanındaki tezlerin incelenmesi, bu alandaki duygu düzenleme konulu çalışmaların güncel araştırma eğilimlerini belirleyebilecek ve ilgili alanda yapılacak gelecek araştırmalara fikir verebilecektir. Duygu düzenlemenin ruh

sağlığı ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde, araştırmanın sonuçları alandaki uygulayıcılara da yarar sağlayabilecektir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine bağlı olarak yürütülmüştür. Çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden biri olarak kabul edilen doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan konu hakkında bilgi sağlayan yazılı kaynakların değerlendirilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, yazılı kaynak olarak lisansüstü tezlerden yararlanılmıştır. İlgili tezler, kapsamlı bir biçimde incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında 2017-2021 yılları arasında yapılan duygu düzenleme konulu tezler oluşturmaktadır. Tezlere, 12 Temmuz – 15 Ağustos 2022 tarihleri arasında, Türkiye Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak, YÖKTEZ arama motoruna “duygu düzenleme” ifadesi yazılmış ve tam metin olarak erişime açılmış olan 592 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 465 tanesinin 2017-2021 yılları arasında yayımlandığı belirlenmiştir. 2017-2021 yılları arasında yayınlanan 465 tezden 66 tanesinin ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı’nda yayımlandığı tespit edilmiştir. Ulaşılan 66 teze yönelik bir ön inceleme gerçekleştirilmiştir. Ön inceleme esnasında, tez adında “duygu düzenleme” ifadesi geçmekte olup duygu düzenleme güçlüğünü konu alan 18 tezin bulunduğu fark edilmiştir. Dolayısıyla bu 18 tez araştırma kapsamına alınmamıştır. Geriye kalan 48 tez (43 yüksek lisans, 5 doktora) mevcut çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Ayrıca, duygu düzenlemenin ve duygu düzenleme güçlüğünün birlikte ele alındığı tezler de araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın verileri, çalışmaya dahil edilen lisansüstü tezlerden toplanmıştır. Ulaşılan tezlerin değerlendirilmesi için bir “Tez Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. İlgili form oluşturulurken kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Forma, benzer çalışmalarda en fazla kullanılan kodlar da dahil edilmiştir. Tez Değerlendirme Formu; tezin türü, yayın yılı, çalışma grubu, araştırma yöntemi, birlikte çalışılan kavramlar ve kullanılan ölçme aracı olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır.

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin amacı, toplanan yazılı veya görsel verilerin detaylı bir biçimde açıklanıp sayısallaştırılmasıdır (Fraenkel vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada tezlerden elde edilen veriler, çözümlenip sayısallaştırılmıştır.

1041

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bölümde ilk olarak, duygulu düzenleme konulu tezlerin türleri incelenmiş ve tezlerin 43’ünün yüksek lisans, 5’inin doktora tezi olduğu görülmüştür. İkinci olarak, tezlerin yayımlandıkları yıllar incelenmiş olup en fazla tezin (f=16) 2021 yılında, en az tezin (f=3) ise 2017 yayımlandığı belirlenmiştir. Tezlerin çalışma grupları incelendiğinde, en fazla tezin üniversite öğrencileri (f=16) ile yapıldığı, bunu lise öğrencilerinin (f=15) izlediği görülmüştür. Tezlerin araştırma yöntemleri incelendiğinde, 45 tezin nicel yöntemde, 3 tezin ise karma yöntemde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Duygu düzenlemenin hangi kavramlar ile birlikte çalışıldığına bakılmış ve en fazla bağlanma stilleri/bağlanma (f=5) kavramıyla çalışıldığı belirlenmiştir. Tezlerde kullanılan ölçme araçları incelendiğinde ise en fazla Philips ve Power (2007) tarafından geliştirilip Duy ve Yıldız (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği”nin (f=12) kullanıldığı saptanmıştır.

Tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olması, Türkiye’de yüksek lisans programlarının doktora programlarından daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. Duygu düzenlemenin son yıllarda popüler bir araştırma konusu haline gelmesi (Gross vd., 2006), bu çalışmada en fazla tezin 2021 yılında yayınlanmış olmasını açıklayabilir. Bu çalışmada, lise öğrencileri (ergenler) ile yapılan tezlerin fazla olması, en fazla kullanılan ölçme aracıyla da paraleldir. Duygu düzenleme becerilerinin ilk önce bakım verenler aracılığıyla kazanılması (Thompson, 2011), bağlanma kavramı ile yapılan çalışmaların daha fazla sayıda olmasını açıklayabilir.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme, lisansüstü tezler, doküman incelemesi

Kaynakça

- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(2), 198-212.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345.

- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 26-35.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 23-35.
- Emde, R. N. (1998). Early emotional development: New modes of thinking for research and intervention. In J. G. Warhol (Eds.), *New perspectives in early emotional development* (pp. 29-45). Johnson & Johnson Pediatric Institute, Ltd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Levis et al. (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 497-512). Guilford Press.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D.K. Snyder et al.(Eds.), *Emotion regulation in families* (pp. 1-34). American Psychological Association.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). *Emotion regulation*. *Emotion*, 20(1), 1-9.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 379-405.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.

Online School Counseling During Covid-19: Accessible But not Equal

Evrin Çetinkaya Yıldız
Akdeniz University

Dilara Özel
METU

Problem

Counseling competence is defined as “the determination, facilitation, evaluation, and sustaining of the positive therapeutic outcomes” (Ridley et al., 2011, p. 835). In line with this definition, Ridley et al. (2021, p. 531) extended it as “facilitation of therapeutic change through the deep-structure incorporation of culture into counseling and psychotherapy” for multicultural counseling. Multicultural awareness, knowledge, and skills are inseparable parts of an effective counseling process. ACA (2014) also highlighted the importance of diversity and multiculturalism in their ethical guidelines in addition to ASCA (2016). Furthermore, APA focuses on diversity and multiculturalism in their revised and finalized version of Multicultural Guidelines in 2017.

Even online/cyber counseling has been an issue since phones started to be used for emergencies (e.g., Rohland, 2001). The nature of the internet has changed the practice of counseling while providing online services to clients (Baker & Ray, 2011). International exchange of information on mental health topics paves the way for comparing online and face-to-face counseling (e.g., Ainsworth, 2004). The benefits of online counseling are the noteworthy availability (e.g., Leibert et al., 2006). Research demonstrated that clients benefit from online counseling services and are making progress (Joinson et al., 2008).

At the time of the Covid-19 outbreak almost all countries adopted regulations for physical distancing, working, and studying from home (Situmorang, 2020). Most people experience mental health emergencies because of emotional distress, vulnerability, psychological factors, and ineffective coping mechanisms (Qiu et al., 2020). At the same time, the Covid-19 outbreak highlighted the inequalities in accessing online services. Due to school closures worldwide, over one billion students couldn’t access in-person education (UNESCO, 2020). Although it was necessary, the closure of schools caused significant costs for countries. Many countries were caught unprepared for one of the biggest problems education has faced throughout history and had to switch to distance education in a very short time (e.g., Daniel, 2020).

So, restrictions due to the covid-19 became a barrier to accessing school mental health services. The UN report also demonstrated that access to mental health services has decreased to half the previous value (Benni & Maurizio, 2020). However, at times like these, it is important to identify and support high-risk individuals who may be more adversely affected by the epidemic in terms of preventing and responding to the negative consequences of stress and traumatic experiences caused by the epidemic. In prevention, intervention, and treatment processes, it is vital to consider social, cultural, and economic differences for reaching out to multiple people. Research results revealed that access to mental health services decreased, especially for minority populations (e.g., Purtle, 2020).

This situation in mental health services raised questions on multicultural perspectives. Since there aren’t any particular standards for multicultural counseling for counselors to judge and evaluate themselves, research models often present deficit models with ethnic and racial minority individuals (Arrendondo, 1999). Therefore, they started to focus on stereotyping, discrimination, and other forms of oppression. Multicultural counseling aims to gain knowledge and sensitivity to work with diverse clients and provide services and commitment to diverse clients. Yet, literature and scientific research are limited to emphasizing how online counseling can address diverse clients’ needs.

Since there is a lack of research on the experiences of school counselors who are working with diverse clients, it is vital to explore the current situation by exploring the individual experiences of school counselors. Thus, this study aims to answer this research question: How do school counselors working with diverse clients experience the covid-19 outbreak while providing mental health services to their clients?

Method

Qualitative phenomenological research design will be utilized to understand the experiences of school counselors working with diverse populations during Covid-19 pandemic outbreak. The phenomenological design assists in understanding the perspectives and experiences of the participants rather than proving a hypothesis (Bogan & Biklen, 2017). Therefore, school counselors will conduct semi-structured interviews to explore their individual experiences during covid-19. Criterion sampling will be used since the target population includes school counselors working with diverse populations.

Interview protocol will be developed to get more in-depth information about the school counselors' experiences (Morgan, 1997), referring to four areas; (1) Demographic Information, (2) Daily life during Covid-19, (3) Impact of Covid-19 on serving psychological support to students, and (4) How they cope with the problems they face during Covid-19. The interview protocol will be finalized after considering the feedback from academics from different fields. Qualitative content analysis will be used after transcribing the data using the pure verbatim protocol (Mayring, 2014). Pre-established themes and codes will not be used for the data analysis process since the aim of this study is to explore the experiences of school counselors (Yıldırım & Şimşek, 2015). Analyst triangulation will be used to establish trustworthiness and credibility (Creswell, 2019).

Expected Result/Outcomes

To sum up, after the online processes that the covid-19 pandemic has brought to our lives, online/cyber psychological counseling has an unchangeable place in daily life and should be accepted. However, it should not be overlooked that some disadvantaged groups cannot access these online/cyber services. Access to online help services becomes difficult due to poverty, access to technology, language barriers, and cultural differences. Research is limited, considering the limitations of cyber/online counseling services. Considering these barriers and diversity, arrangements should be made in all institutions and organizations where psychological counseling services are offered. Schools should have a priority status in making these arrangements. Three suggestions can be made about the adjustments that need to be made. First, students who do not have the opportunity should be offered the opportunity to access technology. In this context, campaigns of the state and non-governmental organizations are required for the technological equipment supply. Then, psychological counselors should be trained on how online counseling services can be offered to diverse groups and how these services can be delivered to these disadvantaged groups. Later, efforts should be made to raise awareness of disadvantaged groups' existing online psychological counseling services and how they can access them.

Keywords: online counseling, covid-19, social justice, multiculturalism, ethics

References

- American Counseling Association. (2014). 2014 ACA code of ethics.
- Arredondo, P. (1999). Multicultural counseling competencies as tools to address oppression and racism. *Journal of Counseling & Development*, 77, 102–108. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02427.x>
- Berkowitz, S. A. & Basu, S. (2021). Unemployment Insurance, Health-Related Social Needs, Health Care Access, and Mental Health During the COVID-19 Pandemic. *JAMA Internal Medicine*, 181(5), 699-702.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston.
- Chae, M. H., Foley, P. F., & Chae, S. Y. (2006). Multicultural competence and training: An ethical responsibility. *Counseling & Clinical Psychology Journal*, 3(2), 71–80.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Harley, D. A., Jolivette, K., McCormick, K., & Tice, K. (2002). Race, class, and gender: A constellation of positionalities with implications for counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 30(4), 216–238. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2002.tb00521.x>.
- Holmes, C., & Foster, V. (2012). A preliminary comparison study of online and face-to-face counseling: Client perceptions of three factors. *Journal of Technology in Human Services*, 30, 14–31.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Austria.
- Purtle, J. COVID-19 and mental health equity in the United States. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55, 969–971 (2020). <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01896-8>
- Rohland, B. M. (2001). Telepsychiatry in the heartland: If we build it, will they come? *Community Mental Health Journal*, 37, 449–459.
- Stamm, B. H. (1998). Clinical applications of telehealth in mental health care. *Professional Psychology: Research and Practice*, 29, 536–542.

Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10(2), 45–52. <https://doi.org/10.1177/0011000082102008>.

UNICEF. (2020). Education and COVID-19. Retrieved from: <https://data.unicef.org/topic/education/covid-19/>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Obezite Hastalığı Olan Üniversite Öğrencilerinin Yo-Yo Sendromuna Girme Nedenleri

Ömer Karaman

Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Obezite küresel bir sağlık sorunu olarak metabolik hastalıklardan kardiovasküler hastalıklara kadar birçok hastalığa yol açar. Diğer taraftan hipertansiyon, dislipidemi, insülin rezistansı ve ağır psikolojik stres oluşturma etkeni olarak morbiditeyi artırır (Jeffrey ve ark, 1984). Obezite oluşumunun en önemli etkenleri kötü beslenme ve kalori dengesizliğidir (Contreras, 2019). Bundan dolayı her yaştan insanlar fazla ağırlıklarından kurtulmak için diyetlere başvururlar. Ancak diyet yapan kişilerin başarı oranı %20'dir ve bunların sadece %2'si ağırlıklarını kontrol edebilirler (Brownell, 1986). Çünkü yapılan yanlış diyet tarzları ve kısa sürede ağırlık verilmesine yönelik düşünceler obezite tedavisini olumsuz etkilemektedir (Blüher, 2019). Bu süreç sürekli ağırlık verip alma ile ilgili kısır bir döngüye dönmektedir. Brownell (1986) bireyin kısır döngü içerisinde kalması durumunu Yo-Yo sendromu olarak adlandırmıştır. Yo-Yo sendromunun etkenleri diyet öyküsünün yanı sıra yaş, cinsiyet, sağlık durumu ve fiziksel aktivite gibi nedenlere dayanır (Mims, 2014: 26-27). Ayrıca hızlı ağırlık vermeye çalışmak, yaşam biçimine ve fiziksel duruma uygun olmayan diyetler, bilinçsiz ilaç kullanmak ve egzersiz yapmak, sık sık diyet uygulamak ve düşük kalorili diyetlerde sıralanabilir (Summermatter ve Handschin, 2012).

Yo-Yo sendromu ile birlikte vücutta kas oranında azalma yağ oranında yükselme meydana gelir ve bu duruma iştahta artış, kilo vermede direnç ve psikolojik sorunlar eşlik eder. (Mackie, 2017) Diğer taraftan sürekli ağırlık vermeye yönelik çabalar ruh ve beden yorgunluklarını üst seviyelere çıkarır (Dugmore, 2020). Aynı zamanda Yo-Yo sendromu vücudun genel görünümünde keskin değişikliklere neden olur. Çünkü yanlış diyet uygulamaları ve kötü beslenme vücutta yağ deposunun hızla artmasına kas kazanımının ise daha az gerçekleşmesine yol açar (Cereda, 2011).

Yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinde obezite farkındalığı düşük bulunmuş ve obezite görülme oranları %8,5 (Soyuer ve ark. 2010), %11,4 (Özkan ve ark, 2020) ve %33,53 (Yıldırım ve ark, 2017) olarak tespit edilmiştir. Çalışmada obezite hastalığı olan üniversite öğrencilerinin diyet öykülerine göre Yo-Yo sendromuna girme nedenleri analiz edilmiştir. Literatürde benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın sonuçlarının Yo-Yo sendromuna yönelik farkındalığı artıracak ve etkili çözümlere yönelik strateji oluşturmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada obezite tanısı almış ve en az 4 kez diyet programını bozmuş üniversite öğrencileri Yo-Yo sendromuna girmiş olarak kabul edilmiş ve bunlara yönelik nitel araştırmalardan fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik yöntemde az sayıda katılımcı ile temel veriler derin görüşmelerle elde edilir (Erdoğan ve ark. 2014)

Çalışmanın evreni Ordu Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 9 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma yaklaşık bir öğretim yılı boyunca sürmüştür. Veri toplama aracı olarak kaç kere diyet yapıp bozulduğu, öğrenim görülen fakülte, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin yer aldığı kişisel bilgi formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin 6'sı Eğitim Fakültesi, 2'si Fen-Edebiyat Fakültesi ve 1'i Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi öğrencisidir. Cinsiyet olarak öğrencilerin 6'sı kız 3 erkektir yaşları 18-23 arasındadır. Araştırmanın verileri yüz yüze görüşme ile elde edilmiş, katılımcılardan gönüllülük çerçevesinde yazılı ve sözlü onam alınmıştır. Her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Katılımcılara diyeti bozma nedenleri ile tekrar başlama nedenleri sorulmuş ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir (Patton, 2002). Bu yaklaşımda araştırmanın verilerine göre kategoriler ve temalar oluşturulur (Zhang ve Wildemuth, 2009). Analizde veriler kodlanır ve benzer veriler yan yana getirilerek sistematik olarak biçimlendirilir ve buna göre kategorilendirilerek temalar meydana getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlar arası tutarlılık için ise birden fazla uzmanın kodlaması ile gerçekleştirilir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada da iki alan uzmanından kodlama yardımı alınmış ve buna göre iki kategori ve 7 tema oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizinde diyeti bozma nedenleri kategorisinde unutmama, realize etme, bahane bulma ve bıkkınlık temalarına ulaşılmıştır. Bu kategoride öğrencilerin içerik olarak sınavları, gurbette olmalarını, yalnızlığı, arkadaş ilişkilerini ve ekonomik durumlarını belirtmeleri manidardır. Diyetle tekrar başlama nedenleri olarak ise sağlık, görünüş ve sosyal kaygı temaları tespit edilmiştir. Bu kategorinin içerik olarak başlıca belirleyicileri hastalık korkuları, karşı cins ile ilişkilere yönelik güzel görünme düşünceleri ve çevrenin oluşturduğu baskılar olarak öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yoyo sendromu, kötü beslenme, diyet

Kaynakça

- Blüher M. (2019). Obesity: global epidemiology and pathogenesis. *Nature Reviews Endocrinology*, 15(5), 288-298.
- Brownell KD., Greenwood MRC, Stellar E, & Shrager E E. (1986). The effects of repeated cycles of weight loss and regain in rats. *Physiology & Behavior*, 38(4), 459-464.
- Cereda E, Malavazos AE., Caccialanza R, Rondanelli M, Fatati G, & Barichella M. (2011). Weight cycling is associated with body weight excess and abdominal fat accumulation: a crosssectional study. *Clinical Nutrition*, 30(6), 718-723.
- Contreras RE, Schriever SC, & Pfluger PT. (2019). Physiological and epigenetic features of yoyo dieting and weight control. *Frontiers In Genetics*, 10, 1015.
- Dugmore JA, Winten CG, Niven HE, & Bauer J. (2020). Effects of weight-neutral approaches compared with traditional weight-loss approaches on behavioral, physical, and psychological health outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Nutrition Reviews*, 78(1), 39-55.
- Erdoğan S, Nahcivan N, Esin N. *Hemşirelikte araştırma: Süreç, uygulama ve kritik*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri; 2014. pp.131–64.
- Jeffery RW, Folsom AR, Luepker RV, Jacobs DR, Gillum RF, Taylor HL, Blackburn H. Prevalence of Overweight and Weight Loss Behaviour in a Metropolitan Adult Population: The Minosata Heart Survey Experience. *Am J Public Health*. 1984, 74: 349-352.
- Lincoln YS, Guba EG. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mackie GM, Samocha-Bonet D, & Tam CS. (2017). Does weight cycling promote obesity and metabolic risk factors? *Obesity Research & Clinical Practice*, 11(2): 131-139.
- Mims NB. (2014). Yoyo Sendromu ve Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan İ, Adıbelli D, İlaslan E, Taylan S. Üniversite Öğrencilerinin Obezite Farkındalıkları ile Beden Kitle İndeksleri Arasındaki İlişki. *Acu Sağlık Bil Derg* 2020; 11(1):120-126.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3d Edition). Thousand Oaks, CA: Sage
- Soyuer F., Ünal D., Elmalı F. (2010). Normal ağırlıklı ve obez üniversite öğrencilerinde fiziksel aktivite. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7:2.
- Summermatter S, Handschin C. PGC-1α and Exercise in the Control of Body Weight. *Int J Obes*. 2012; 36 (11): 1428-35.
- Yıldırım İ, Yıldırım Y, Işık Ö, Karagöz Ş, Ersös Y, Doğan İ. Üniversite Öğrencilerinde Farklı Ölçüm Yöntemlerine Göre Obezite Prevalansı. İnönü Üniversitesi, *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi* (İÜBESBD), 2017, 4(2),20-33.
- Yıldırım A, ve Şimşek H (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Zhang Y, ve Wildemuth BM. (2009). Qualitative analysis of content. İçinde B. M. Wildemuth (Ed). *Applications of social research methods to questions in information and library science* içinde (s. 308- 319). California: Libraries Unlimited

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Temelinde Okullarda Sık Karşılaşılan Problemler

Ömer Karaman
Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri tüm yaşlarda hizmet vermek ile birlikte genellikle okullarda gerçekleştirilir. Rehberlik ve psikolojik danışma bireyin kendini kabul etme, tanıma ve geliştirmesinde yeterlilik kazanma ve yaşamsal donanım edinmeleri için onlara yapılan profesyonel destek hizmetleri olarak tanımlanabilir. Okullarda yapılan hizmetler doğrudan (psikolojik danışma, oryantasyon, öğrenciyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme ve izleme) ve dolaylı (kapsamlı gelişimsel rehberlik programının hazırlanması, konsültasyon, aile ve çevre ile ilişkiler ve araştırma değerlendirme) olmak üzere iki şekilde sınıflandırılabilir (Yeşilyaprak, 2013).

Okullarda öğrenciler doğal olarak sosyal, ekonomik ve psikolojik olarak farklılıklar gösterirler. Bunlar ailenin yapısı (ailenin gelir ve eğitim düzeyi, çocuk sayısı, değerleri, inançları, ana babanın mesleği, çocuğa ve okula karşı tutumları, eğitime verdikleri değer) ve kişisel özellikler olarak (çocuğun cinsiyeti, yetenekleri, fiziksel özellikleri, yaşı vb.) sıralanabilir (Şişman ve Turan, 2008). Tüm bu farklılıklar beraberinde zenginlik oluşturduğu gibi problemlere de yol açmaktadır.

Günümüzde çocuk ve ergenlerin yer aldığı okullarda karşılaşılan problemlerin etkisi ve yoğunluğu giderek artmaktadır. Bu konuda Sağlık Bakanlığının (2011) yaptığı çalışmada çocuk ve ergenlerde görülen ruh sağlığı problemleri yaklaşık %11 olarak tespit edilmiştir. Türkiye’de okullarda öğrenme güçlükleri ve davranışsal problemler sıklıkla yaşanılmaktadır (Uğur-Baysal ve ark, 2004). Örneğin ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada aile baskısı, güvensizlik, gelecek kaygısı, başaramama korkusu sorunları ortaya çıkmıştır (Sezer ve İşgör, 2010; Sezer, 2012). Benzer olarak İngiltere’de çocuk ve ergenlerde DSM-IV tanı ölçütlerine göre 10/1 oranında davranış bozukluğu belirlenmiştir (Kessler ve ark., 2007). Genel olarak araştırma sonuçları öğrencilerin gelişim, kişilik, sigara ve madde kullanımı, ekonomik, aile sorunları, intihar düşünceleri, cinsel taciz, öğrenme sorunları, yeme bozuklukları, kariyer gelişimi ve gelecek kaygısı ile yasal konuları içermektedir (Benton ve ark. 2003; Kitzrow, 2003; Schweitzer, 1996).

Ulaşılan literatürde okul türlerine göre karşılaşılan problemler üzerinde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmada okul türleri bağlamında rehberlik servislerinin sıklıkla karşılaştığı problemler belirlenerek bu doğrultuda literatürde ki boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Böylece elde edilen verilere göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri planlanarak daha etkili stratejiler oluşturulabilecektir.

Yöntem

Araştırma nitel olarak yapılmış ve “tipik durum” olarak kurgulanmıştır. Tipik durum çalışmaları karmaşık olguları betimlemede kullanılır ve hedef rutin durumları haritalayarak elde edilen verileri yorumlamaktır (Yin, 2003; Çokamay et al, 2017). Bu doğrultuda birey, grup, kurum ya da herhangi bir yer çalışmaya dahil edilebilir (Creswell, 2005; Çokamay ve ark, 2017). Çalışmada Ordu ili Altınordu ilçesinde 4 Anaokulu, 14 İlkokul, 18 Ortaokul, 17 Lise ve Dengi Okul, 5 Özel Eğitim Okulu, 1 Mesleki Eğitim Merkezi, toplamda 59 okul olmak üzere 94 Rehber Öğretmen ve Rehberlik servisi, 07-25.03.2022 tarihleri aralığında Ordu Rehberlik ve Araştırma Merkezi marifetiyle ziyaret edilmiştir. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların 89’u lisans 5’i yüksek lisans mezunudur. Çalışma yıllarına göre 1-10 yıl arası 6, 11-20 yıl arası 36 ve 20 yıl ve sonrası 52 sıralaması belirlenmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formları aracılığı ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmada açık uçlu soruların tercih edilme nedeni katılımcıların serbestçe cevap vermesinin istenmesidir. Böylece konu hakkında geniş ve açıklayıcı bilgilere ulaşmak planlanmıştır (Büyüköztürk, 2005). Ankette yer alan sorular araştırma hedefi doğrultusunda ve literatür taramasına dayalı olarak oluşturulmuştur (Williamson ve ark, 2020). Daha sonra sorular ile ilgili alan uzmanlarından destek sağlanmış ve ön uygulama olarak 6 psikolojik danışmana yapılmıştır. İlgili düzeltmelerden sonra ankete son hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada anaokullarında sık karşılaşılan problemler olarak ayrılık kaygısı ve okula uyum sorunları tespit edilmiştir. İlkokullarda ailevi problemler, velinin eğitim sürecine fazla müdahil olması (Özel Eğitim Okulları) ve ailelerin işbirliğine yaklaşmaması, oyun ve internete fazla zaman geçirme, okul içerisinde küfürleşme ve şiddet içeren davranışlar ile mülteci öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklı uyum problemleri değerlendirilebilir. Ortaokullarda sık karşılaşılan problemler olarak gelişim dönemi problemleri (ergenlikte otoriteye başkaldırma ve akran baskısı) sosyal medya bağımlılığı, akran zorbalığı, kimlik bunalımı ve iletişim sorunları, gelişen sınav kaygısı ve mülteci öğrencilerin uyum problemleri belirlenmiştir. Liselerde ise okul türüne göre belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Bu nedenle liseler sınavla öğrenci alan liseler, Anadolu liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri olarak analiz edilmiştir. Buna göre sınavla öğrenci alan liselerde sık karşılaşılan problemler sınav kaygısı, anksiyete, gelecek kaygısı, zaman yönetimi ve motivasyon eksiklikleridir. Anadolu liselerinde akademik problemler, oyun internet bağımlılığı, ailevi problemler öne çıkmaktadır. Meslek liselerinde okula devam problemleri akademik yetersizlik, akran zorbalığı, ailevi problemler, öğrenci veli çatışmaları ve veli ilgisizliği belirlenmiştir. Özel eğitim okullarında uyum ve davranış problemleri (öğrencilerin özel durumlarından kaynaklı), okul veli çatışmaları (öğrencilerin özel durumlarını kabullenme süreci kaynaklı) ve teknoloji kullanımı (telefon, tablet) sık karşılaşılan problemlerdir.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik servisleri, okullarda sık karşılaşılan problemler, okul türlerine göre problemler

Kaynakça

- Benton SA, Robertson JM, Tseng WC, Newton FB. & Benton SL. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research & Practice*, 34, 66-72.
- Büyüköztürk Şener (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133 – 151.
- Creswell JW. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Çokamay G, Kapçı E.G., Sever M. kul Ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlar: Psikolojik danışmanların görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1395-1406, 2017. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342962
- Kessler RC, Angermeyer M, Anthony JC, Graff R, Demyttenaere K, Gasquet I. et.al. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6, 168-176.
- Kitzrow MA. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal*, 41(1), 167-181.
- Schweitzer RD. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban Australian university. *Journal of American College Health*, 45(2), 73-77.
- Sezer F & İşgör İY. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem alanlarının tespiti (Erzurum ili örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 39(186), 235-247.
- Sezer F. (2012). Öğrencilerin problem alanlarının tespiti ve buna yönelik çözüm önerileri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 1(2), 27- 36.
- Şişman M. ve Turan S. (2008). *Sınıf yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Öğreti, Pegem akademi.
- Uğur-Baysal S, Özmen B, Parman T, Sahip Y, Bulut A, Gökçay G. (2004). Mental health screening project in Istanbul Turkey. Health service applications. *Journal of School Health*, 74, 341-343
- Williamson Ben, Eynon Rebecca And Potter, John (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Yeşilyaprak B. (2013). 21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri (22. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yin RK. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Bağlanma Stillerinin, Romantik İlişki İnançları ve Duygu Düzenleme Güçlüğü ile İlişkisinin İncelenmesi

Özge Deniz Özdemir
Akdeniz Üniversitesi

Sakine Gülfem Çakır
Akdeniz Üniversitesi

Zeynep Ayça Terzioğlu
Antalya Bilim Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşamın ilk dönemlerinde bakımverenle kurulan bağlar, içsel çalışan modellerle bireyin hayatının sonraki yıllarına aktarılır ve kişinin sosyal-duygusal yeterliliklerinin belirlenmesinde önemli bir yer tutar (Morsünbül ve Çok, 2011; Uğur, 2019). Bağlanma biçimi; erken yaşlarda şekillenen ve bir kere oluşuktan sonra değişmeden kendini devam ettirme eğilimi gösteren, kişinin insanlarla ilişkilene ötürüsü şeklinde tanımlanmaktadır (Bowlby, 1988; Keskin ve Çam, 2007). Duygu düzenlemenin sağlıklı bir şekilde şekillenmesi ve bebeğin kendini değerli görmesi için bakım verenin rahatlatıcı bir şekilde dokunması, güven verici bir şekilde tutması, fiziksel ihtiyaçlarına karşı dengeli ve ilgili bir bakım sağlaması önem taşımaktadır (Uyar, 2019). Duygu düzenlemeyi, Thompson (1994), bireyin amaçlarına ulaşırken duygusal tepkilerini izlemesi, değerlendirmesi ve bunlar üzerinde değişiklik yapmasını içeren içsel ve dışsal süreçler şeklinde tanımlarken, Gross (1998) ise kişilerin hangi duyguya ne zaman sahip oldukları, bu duyguları deneyimleme şekilleri ve bunları ifade ediş şekillerini içeren süreçler olarak tanımlamaktadır. Duygu düzenleme incelendiğinde; diğer kişilere yönelik duyguların düzenlenmesi, kişinin kendi duygularını düzenlemesi ve duygunun ortaya çıkma sebeplerinin düzenlenmesi gibi farklı boyutlardan bahsedilebilir (Thompson ve Calkins, 1996; Uyar, 2019). Kişilerin romantik ilişkilerde; ilişkilerinden, partnerlerinden ya da kendilerinden beklentileri, algılama biçimleri, hayattan beklentileri, dünyaya bakış açıları ve gelecek amaçları ilişkilerini etkileyen özelliklerdendir. Bunlar bireylerin romantik ilişki inançlarını da oluşturmaktadır. Bireylerin tüm bu bileşenleri içeren bilişsel yapıları, romantik ilişkileri üzerinde etkilidir (Knee, Patrick ve Lonsbary, 2003; Serpin Eşiyok, 2016). Yakın ilişkilerde bireyin ilişkiye dair ve partnerine dair tutum, düşünce ve beklentilerinin bebeklik döneminde oluşan bu modellerle ilişkili olduğu varsayılmaktadır (Hazan ve Shaver, 1994; Uğur, 2019). Bağlanmanın bir çeşit duygu düzenleme stratejisi ve aynı zamanda zihinsel model olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Bowlby, 2013; akt: Uğur, 2019), kişilerin bağlanma stillerinin, romantik ilişki inançları (Uğur, 2019) ve duygu düzenleme güçlüğü ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğrencilerinde kaçınan bağlanma ve kaygılı bağlanma stilleri ile romantik ilişki inançları ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiler incelenecektir.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Çalışma grubu, Akdeniz Bölgesinde yer alan bir büyükşehirdeki devlet üniversitesi ve vakıf üniversitesinde farklı fakültelere devam eden 290 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların %71.7'si kadın %28.3'ü erkektir ve yaşları 17 ile 37 arasında (ortalama yaş= 21.44) değişmektedir.

Veri Toplama Araçları: Veri toplama aracı olarak demografik bilgi soruları, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II, İlişki İnançları Ölçeği ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği kullanılmıştır.

Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (YİYE-II): Brennan, Clark ve Shaver'in (1998) geliştirilmiş olan ölçeğin Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. YİYE-II, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri'nin madde tepki kuramına uygun olarak değiştirilmiş halidir. Yapılan analiz sonucunda kaygıyı ölçen 18 madde ve kaçınmayı ölçen 18 madde seçilmiş ve 7'li likert tipindeki 36 maddelik YİYE-II oluşturulmuştur. Ölçekteki çift numaralı maddeler kaçınma boyutunu ölçerken, tek numaralı maddeler kaygı boyutunu ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayıları kaygı boyutu için .84 ve kaçınma boyutu için .78 olarak bulunmuştur.

İlişki İnançları Ölçeği (İİÖ): İlişki İnançları Ölçeği, romantik ilişkilerde işlevsel olmayan inançları ölçmek için Romans ve DeBord (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Gizir (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 6 faktör, 37 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. Uyarlanmış ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizlere göre Cronbach alfa değeri .95'tir. Faktörlere ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise .79 ve .85 arasında değişmektedir.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDGÖ): Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Rugancı (2008) tarafından yapılmıştır. Otuz altı maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipindedir. Farkındalık, açıklık, stratejiler, dürtüsellik, kabul etmeme,

hedefler olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları .75 ve .90 arasında değişmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, analizler devam etmektedir. Bağlanma stilleri (kaçınma ve kaygı), romantik ilişki inançları ve duygu düzenleme gücü arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla regresyon analizi yapılacaktır. Ayrıca, bağlanma stilleri, romantik ilişki inançları ve duygu düzenleme gücünde cinsiyete göre farklılık olup olmadığını incelemek için T-testi analizi yapılacaktır. Elde edilen bulgular bağlanma stilleri, romantik ilişki inançları ve duygu düzenleme gücü ilgili kuramsal bilgiler ve önceki araştırma bulguları ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma stilleri, romantik ilişki inançları, duygu düzenleme gücü

Kaynakça

Psychiatry, 145 (1), 1–10. <https://doi.org/10.1176/ajp.145.1.1>

Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46–76). The Guilford Press.

Gizir, C. (2012). İlişki İnançları Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 37-45.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41-54.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

Hazan, C. ve Shaver, P. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5 (1), 1-22.

Keskin, G. ve Çam, O. (2007). Bağlanma süreci: ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 145-158.

Knee, R.C., Patrick, H. ve Lonsbary, C. (2003). Implicit theories of relationship: Orientations toward evaluation and cultivation. *Personality and Social Psychology Review*, 7 (1), 41-55.

Morsünbül, Ü ve Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (3), 553-570.

Romans, J. S., & DeBord, J. (1995). Development of the relationship beliefs questionnaire. *Psychological Reports*, 76 (3_suppl), 1248-1250.

Rugancı, R. N. (2008). The relationship among attachment style, affect regulation, psychological distress and mental construction of the relational world (Unpublished Doctorate Dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N., & Uysal, A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm: Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri-II'nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*.

Serpin Eşiyok, V. (2016). Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve bilişsel esneklik düzeylerine göre romantik ilişki inançlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society For Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52.

Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.

Uğur, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin bağlanma temsilleri ile romantik ilişki inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Uyar, M. (2019). Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yordamada bağlanma tarzları ve bilişsel duygu düzenlemenin rolünün incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü Lisans Öğrencileri Bağlamında Akademik Psikolojik Sermayenin Kurulumu

Nimet Özen

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Ersin Türe

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Amerikan işlevselci psikologları toplumdaki her bireyi içsel ve dışsal etkiler bağlamında yapılandırılmış olarak kabul eder. Bu nedenle bireyleri içsel ve dışsal yapılarının ölçülebilir ve gözlemlenebilir kabul ederler. Bu bilim inşalarından bazıları insan psikolojisini daima iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik adımlar atan pozitif psikoloji ile ilgilenmektedirler. Pozitif psikoloji ile ilgilenen bilim insanları 2000'li yılların başında psikolojik sermaye kavramı ile ilgilenmeye başlamışlardır. İnsanların toplumdaki rollerinin yapılandırılması ile ilgilenen işlevselci bilim insanları araştırma yöntemi olarak pozitivizmin temel ilkelerinden yararlanmışlardır. Bu çalışmada pozitif psikoloji alanında akademik psikolojik sermaye kavramını pozitivizmin temel ilkelerine uygun olarak nicel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Diğer bir ifade ile bu çalışma kuramsal olarak işlevselci yaklaşım (pozitif psikoloji), yöntemsel olarak ise pozitivist (nicel araştırma) yaklaşımları üzerine kurulmuştur. Böylece çalışmada kuramsal alan ile yöntemsel alan arasında uyum kurulmuştur.

Yapılan bu çalışmada psikolojik sermayeye akademik olarak odaklanmak amaçlanmıştır. Bireyin bütün sermaye çeşitleriyle etkileşim halinde içerisinde olan psikolojik sermayenin öğrencilerin akademik hayatlarına olan etkisi araştırılmış ve bu araştırma sonucunda Akademik Psikolojik Sermaye kavramı ortaya çıkmıştır.

Akademik psikolojik sermaye; bireyin psikolojik sermayesinin akademik hayatındaki becerilerine yansıma durumudur. Bir diğer ifadeyle, öğrencinin ödev yapma, ders çalışma, dersi dinleme ve/veya akademik hedeflere ulaşma çabaları sırasında meydana gelen risk ya da sorunlara karşı sergilediği tutum ve becerilerdir.

Pozitif Psikolojik Sermaye: Bireyin olumlu psikolojik gelişim durumudur ve aşağıdakilerle karakterize edilir: zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı üstlenmek ve göstermek için kendine güvene sahip olmak; şimdi ve gelecekte başarılı olma konusunda olumlu bir yüklem yapmak; hedeflere doğru sebat etmek ve gerektiğinde başarıya ulaşmak için hedeflere giden yolları yeniden yönlendirmek ve sorunlar ve zorluklarla kuşatıldığında, başarıya ulaşmak için ayakta kalma ve geriye sığınmak ve hatta ötesine geçmek (Luthans, F., Youssef-Morgan, C., & Avolio, B., 2007).

- **Öz-yeterlilik:** Öz yeterlik, kişinin belirli bir eylemi yürütmesi için gereken motivasyonuna ve kişiye ait bilişsel kaynakları harekete geçirme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanır (Luthans ve Luthans, 2004)
- **İyimserlik:** İnsanların karşılaştıkları olaylara karşı olumlu atıfta bulunarak açıklayıcı bir tarza sahip olmasıdır (Seligman, 2019).
- **Umut:** kişilerin amaçlarına ulaşma sürecinde etkili faktör olmayı istemeleri ve alternatif yolların olacağını düşünmeleri olarak tanımlanmıştır (Hefferon ve Boniwell, 2018).
- **Dayanıklılık:** Psikolojik dayanıklılık, bireyin önemli bir değişim, sorun veya risk ile başarılı bir şekilde mücadele edebilme yeteneği olarak açıklanabilmektedir (Kavi ve Karakale, 2018).

Akademik psikolojik sermaye kavramı bireyin içsel dünyası ile ilgili olduğu gibi dışsal dünyasıyla da etkileşim halindedir. Bireyin yaşantıları ve yaşantılarının geçtiği çevre de APS yapılanmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada bireyin APS yapıları ile bağlantılı olan değişkenler incelenmiştir. Bireyin yaşadığı yer ve konumlandığı sosyo-ekonomik düzey APS kurulumunda önemli olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile sosyo-ekonomik düzey ve yaşanan yer kültürel sermaye kavramı üzerinden akademik psikolojik sermaye kurulumu açıklanmaya çalışılmıştır.

Kültürel sermaye: Bourdieu'nin temel çalışma alanlarından biri olan kültürel sermaye bir alanda gücü elinde bulunduranların, eğitim yoluyla ailelere ve dolayısıyla bireylere aşıladığı yapıdır. Diğer bir deyişle "bilgi sermayesidir" (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s.108).

Bu çalışma Luthans'ın psikolojik sermaye kavramı ile Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramının kesiştiği bir alanda konumlanmıştır. Bu kesişim alanında yer alan APS kavramı üzerinden bir ölçek geliştirilmesi ve bu kavramı yordayan değişkenler bu çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

Bu çalışmada bireylerin Akademik Psikolojik Sermayelerini düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilerek psikometrik özelliklerinin belirlenmesi ise amaçlardan biridir. Geliştirilen bu ölçek PDR lisans öğrencilerine uygulanarak, öğrencilerin APS düzeyleri belirlenmek istenmiştir. Bu çalışmanın son amacı ise APS ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemektir.

Yöntem

Amerikan işlevselci psikologlarının yaklaşımına göre bireyler davranışsal düzlemde gözlenebilir ve ölçülebilir öznelardır. Bu bağlamda farklı sosyal bilim alanlarında, bireylerin davranışları pozitivist yaklaşımlar ile incelenmiştir. Pozitivist geleneğe göre insan davranışları ölçölüp, gözlenebilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın teorik alanı işlevselci paradigma, yöntemsel teorisi ise pozitivist yaklaşıma uygun olarak nicel araştırma yöntemleri üzerine kurulmuştur.

Bu araştırma kapsamında APS ölçeğinin psikometrik özelliklerini yordayan değişkenlerin yordama düzeyini ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) lisans öğrencilerinin Akademik Psikolojik Sermaye düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırma ilişkisel araştırma deseni türlerinden yordayıcı yöntem (Creswell, 2012) kullanılmıştır.

Araştırmada iki çalışma grubu kullanılmıştır. Bu çalışma gruplarından ilkinin katılımcıları APS'yi geliştirmek ve temel bileşenler analizini kullanabilmek için farklı üniversitelerde öğrenim gören toplam 316 PDR lisans öğrencisidir. Akademik psikolojik sermaye ölçeğini ve onun değişken olarak kullanıldığı çalışmalar incelendikten sonra 51 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu uzman görüşüne sunulduktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Soruların son hali online platformda uygun bir forma çevrilerek çalışma grubuna gönderilmiştir. Çalışma grubunda yeterli sayıda veriye ulaşıldıktan sonra temel bileşenler analizi yapılmıştır ve madde sayısı 20'ye düşürülmüştür.

Çalışma gruplarından ikincisinin katılımcıları ise PDR lisans öğrencisidir. İkinci çalışma grubundan elde edilen veriler ile DFA ve Lojistik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada, PDR lisans öğrencilerinden Kişisel Bilgi Formu yoluyla elde edilen cinsiyet, sınıf düzeyi, SED ve yaşanan yer bilgileri ile bu öğrencilerin APS düzeyleri arasındaki yordama düzeyini belirlemeye yönelik lojistik regresyon analizi yapılmıştır.

Diğer bir taraftan öğrencilerin hangi SED'te yer aldığını ve lojistik regresyon analizinin bağımlı değişkenini belirleyebilmek için kümeleme analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bağlamda yüksek APS'e ilişkin yüksek olup olunmamasını etkileyen ana değişkenler; SED ve yaşanan yerin türüdür. İl merkezinde yaşayan öğrencilerin APS'ye ilişkin puanlarının ilçede yaşayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin APS'ye ilişkin puanlarının yüksek olması, alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeninde kadınların APS düzeyleri yüksek bulunsa da istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sınıf düzeyi değişkeninde ise belirgin farklar ortaya çıkmadığı için istatistiksel olarak bir anlamlı değildir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans bölümü öğrencilerinin APS düzeylerinin yüksek çıkmasının nedenlerinden biri PDR lisans öğrencilerin ÖSYM sınavlarında akademik olarak yüksek başarı göstererek bölümü kazanmışlardır. Bir diğer nedeni ise bölümün teorik ve pratik dersleri psikolojik temelli olduğu için öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olması düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik psikolojik sermaye, sosyo-ekonomik düzey, kültürel sermaye

Kaynakça

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2016). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar* (Nazlı Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

- Hefferon, K & Boniwell, I. (2018). *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulamaları* (1. Baskı). (Çev. Ed. T. Doğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık. (Eserin orijinal hali 2011 yılında yayımlandı).
- Kavi, E. & Karakale, B. (2018). Çalışan psikolojisi açısından psikolojik dayanıklılık, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 55-77.
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C., & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: developing the human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Luthans, F., Luthans, K.W. & Luthans, B.C. (2004). Positive Psychological Capital: *Beyond Human And Social Capital*. *Business Horizons*.47(1), 45-50.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement And Relationship With Performance And Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541–572.
- Seligman M.E.P. Positive Psychology: A Personal History. *Annu Rev Clin Psychol*. 2019 May 7;15:1-23.

Effectiveness of an Online Self-Regulation Psychoeducation Program on Procrastination and Self-Regulation of University Students

Sakine Gülfem Çakır
Akdeniz University

Dilan Kepir
Akdeniz University

Özge Deniz Özdemir
Akdeniz University

Problem

The aim of this study is to examine the effectiveness of an Online Self-Regulation Skills Development Psychoeducation Program on the general procrastination behaviors and self-regulation levels of university students. Self-regulation is defined as an active and constructive process in which the individual determines his/her own learning goals in terms of metacognition, motivation and behavior. In addition, self-regulation consists of the individual's emotion, motivation and metacognitive monitoring and control processes, as well as the beliefs he has and the interaction of these belief processes (Iiskala, Vauras, & Lehtinen, 2004; Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen, & Lehtinen, 2003). Self-regulation is a cyclical process because experiences from previous experiences are used to make adjustments to the current situation. These adjustments are necessary because personal, environmental, and behavioral factors are constantly changing in the learning and performance process. This process should be monitored using the triple feedback loop. The first part of this triad involves strategically regulating processes such as behavioral self-regulation, self-observation, and one's learning style. The second part, environmental self-regulation, involves observing and regulating environmental situations and their consequences. Latent self-regulation involves observing and regulating cognitive and emotional states, such as using imagery for recall and relaxation. The accuracy and continuity of the observations made by the person regarding these three elements directly affect the effectiveness of the arrangements made and the person's self-beliefs (Zimmerman, 2000). The procrastination is defined as a personality trait or behavioral tendency to delay and avoid doing tasks or making decisions related to it (Milgram & Tenne, 2000). The relationship between has been evidenced in the previous literature Procrastination is among the important problems that affect students' school success and course motivation during university years. Procrastination has been considered as being closely related to self-regulation (Senécal, Koestner, & Valleran, 1995). Therefore, within the scope of this study, whether attending an online psychoeducational program on self-regulation skills would decrease procrastination behaviors of students and improve their self-regulation skills were examined.

1055

Method

The design of this study was pre-experimental as a one-group pre- and post-testing was used in the study. Study group consisted of 12 volunteer students attending various faculties at a state university in a metropolitan city in the Mediterranean Region in Türkiye. Three participants were male and eight participants were female. Their ages ranged from 18 to 29 years.

Data were collected using the General Procrastination Scale and the Self-Regulation Questionnaire. The General Procrastination Scale developed by Çakıcı, Yorulmaz, and Gülebağlan (2003), consists of 19 items. The internal consistency coefficient of the scale was found to be .92. The Self-Regulation Questionnaire developed by Brown, Miller and Lawendowski (1999) and was adapted to Turkish culture by Aydın, Özer-Keskin and Yel (2014). The internal consistency coefficient of the scale was calculated as $\alpha = .87$.

In the study, participants attended an online psychoeducation program which included a 90-minute weekly session for 8 weeks. The psychoeducation program sessions were prepared based on the literature on decision making, procrastination, self-compassion, goal setting, motivation and self-awareness. Data collection instruments were applied to the participants at the beginning and end of the psychoeducation program. In the data analysis, the Wilcoxon Signed Rank was used in pre-test and post-test score comparisons of the study group.

Expected Results/Outcomes

The Wilcoxon Signed Rank results for procrastination behaviors suggested a significant difference between the pre-test and post-test scores, in the favour of post-test scores. Similarly, the results for the self-regulation scores revealed that there were significant differences between self-regulation, self-reinforcement and self-monitoring pre-test and post-test scores in the favor of post-test scores. These results were discussed in relation with self-regulation and procrastination literature.

Keywords: Self-regulation, procrastination, online psychoeducation program, pre-experimental design

References

- Aydın, S., Özer-Keskin, M., & Yel, M. (2013). Öz-Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Iiskala, T., Vauras, M., & Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147-178.
- Milgram, N. N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. Doi:10.1080/00224545.1995.9712234
- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., & Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia*, 46(1), 19-37.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Informal Learning Spaces and Its Relationship to Student Well-being: The Case of Akdeniz University

Evrin Çetinkaya Yıldız
Akdeniz University

Seval Öztürk Apaydın
Akdeniz University

Filiz Keser Aschenberger
Danube University Krems

Problem

Covid-19 pandemic forced higher education institutions (HEIs) to transform teaching and learning activities to a large extent to online learning. While digital technologies enabled many students to continue their studies during the pandemic, it also proved a barrier for others as the digital and online learning activities led millions of students to drop out due to digital divide and other structural barriers (UNESCO, 2021). This dramatic rise of online, distance and blended learning in higher education has increased the extent and variation of learning activities, which take place outside of formal learning spaces, including synchronous/asynchronous and individual/collaborative online learning activities, in which students participate while they are physically in different locations. Current studies show that lack of a convenient learning place has been a barrier for students to participate in education during the pandemic (Baticulon et al., 2021; Kapasia et al., 2020). Thus, where students participate in the online learning activities and their learning environment during the digitally supported learning activities has emerged as an important factor for student learning activities and well-being (Keser Aschenberger et al., 2022).

Recent research findings provide broad evidence on the impact of physical learning environments on learners' health, well-being and performance (Higgins et al., 2005; Melhuish, 2011; Sivunen et al., 2014). These findings are increasingly being taken into account in the design and management of formal campus learning spaces, like seminar rooms or lecture halls. Although it is known that students spend more time in informal than in formal learning spaces (Berman, 2020), these are only lately coming into focus. Informal and non-conventional learning spaces which can be categorised as places provided by university, by third party or personally provided (e.g. informal campus spaces, home learning environments, public spaces, learning cafés, public transport, outdoor spaces, public libraries, cafés) are thus taking on a new relevance and significant importance in the context of lifelong learning. Moreover, these are spaces "where students meet, without teacher supervision, usually outside of scheduled class time" (Ellis and Goodyear, 2016, p. 167). Yet there is little information available where digitally supported higher education learning takes place, how these physical and hybrid learning environments impact students' well-being and learning experience, and which barriers they pose on different student groups, depending on socio-economic background, gender, age, disabilities, family responsibilities and geographical location.

With this paper, we are having a holistic perspective to address the informal learning space at the higher education institutions (in and around the campus) , the perspective of access and dealing with inequalities. We aim to understand the provision, access and barriers related to informal learning spaces from the perspective of different stakeholders and create awareness for existing barriers, to mitigate inequalities and to promote technologically enhanced inclusive informal learning environments, which are conducive to learning and users' well-being.

Method

Method: The current study is a correlational study which aims to investigate the relationships between availability and accessibility of informal learning spaces and university belongingness and well-being of the students. In this study, availability and accessibility of informal focused learning spaces and informal collaborative learning spaces were also compared.

Participants: 334 (59% female, 39% male) university students from a state university in a Turkish urban city participated in the study. 94% of the participants were below 25. Participants study at different fields including education (29%) health and welfare (19%) business, administration, and law (17%), engineering, manufacturing, and construction (13%), social sciences, journalism, and information (9%), information and communication technologies (5%), natural sciences, mathematics, and statistics (4%) arts and humanities (4%), services (4%) and agriculture, forestry, fisheries and veterinary (1%). 14% of the participants defined their field of study as others.

Data Collection Instruments: In the study, the Informal Learning Environments Questionnaire, a demographic information form developed by the researchers and the Wellness Index developed by the World Health Organisation (WHO, 1998) were used as data collection tools. Turkish adaptation of the Wellness Index was conducted by Eser in 1999 (as cited in Eser et al., 2019). Demographic information form includes questions about

gender, age, the place of living, field of study, personal challenges (fewer opportunities), and time spent on study per week. The Informal Learning Environments Questionnaire consists of 5-point Likert-type questions and open-ended questions that indicate whether students agree with certain statements and to what extent they agree. The questionnaire includes 6 questions on university belongingness in which students rate their feelings of belongingness on a 5 point likert scale.

Data Analysis: To investigate the relationships between availability and accessibility of informal learning spaces and campus belongingness and well-being of students Pearson Correlation Analysis will be performed. To compare availability and accessibility of informal focused learning spaces and informal collaborative learning spaces, an independent t-test analysis will be performed. The data will be tested using the SPSS Version 22.

Expected Results/Outcomes

The analysis of the data continues, at this point, preliminary descriptive findings will be shared. Participants reported that they were facing some personal challenges as a student. 51% of the participants stated that they are dealing with economical obstacles, 33% stated that they are facing with mental health problems (i.e., burnout), 22% stated that they need to work for living, 10% stated that they are facing geographical obstacles (i.e., remote residence), and 9% stated that they are facing cultural difficulties. Participants also reported on how much time they spend studying per week. 40% stated that they study up to 5 hours, 26 % stated that they study 5 to 10 hours, and 34% stated that they study more than 15 hours.

We also asked participants which places they prefer for focused and collaborative learning. Most popular places for focused learning activities were; the places where students live, library, student working spaces, seminar rooms, and outdoor places on campus. Most popular places for collaborative learning were; the places where they live, canteen areas, outdoor spaces, and seminar rooms. Overall, it can be stated that participants are satisfied with focused learning spaces more than collaborative learning spaces at Akdeniz University.

Keywords: Informal learning spaces, university belongingness, well-being, satisfaction, learning environment, higher education

References

- Baticulon, R. E., Sy, J. J., Alberto, N. R. I., Baron, M. B. C., Mabulay, R. E. C., Rizada, L. G. T., Tiu, C. J. S., Clarion, C. A., & Reyes, J. C. B. (2021). Barriers to online learning in the time of COVID-19: A national survey of medical students in the Philippines. *Medical Science Educator*, 31, 615–626. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01231-z>
- Berman, N. (2020). A critical examination of informal learning spaces, *Higher Education Research & Development*, 39(1), 127-140, DOI: 10.1080/07294360.2019.1670147.
- Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2016) Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149–191. <https://doi.org/10.1002/rev3.3>
- Eser, E., Çevik, C., Baydur, H., Güneş, S., Esgin, T. A., Öztekin, Ç. S., ... & Özyurt, B. (2019). Reliability and validity of the Turkish version of the WHO-5, in adults and older adults for its use in primary care settings. *Primary Health Care Research & Development*, 20.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005) The Impact of School Environments: A literature review [Produced for the Design Council]. University of Newcastle. Link: <http://www.renketkisi.com/docs/eng/impact%20of%20school%20environment.pdf>
- Kapasias, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P., & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal India. *Children and Youth Services Review*, 116, 105194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>
- Keser Aschenberger, F., Radinger, G., Brachtl, S., Ipser, C., & Oppl, S. (2022). Physical Home Learning Environments for Digitally Supported Learning in Academic Continuing Education during COVID-19 Pandemic. *Journal of Learning Environments Research*. DOI:10.1007/s10984-022-09406-0
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008) Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114.

Sivunen, M., Viljanen, J., Nenonen, S., Kaj, & Kajander, J.-K. (2014) Evidence-based design in learning environments: A practical framework for project briefing. *International Journal of Facilities Management*, 13, 162–174.

UNESCO, UNICEF, & WB (2021). The State of the Global Education Crisis: A path to Recovery. Joint Report. <https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>

Psikolojik Danışman Adayları Gözünden Okul Psikolojik Danışmanlığı

Orhan Yoncalık
Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

K-12 düzeyindeki okullarda sürdürülen eğitim öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı, kendini ve çevresini tanıyan, içinde bulunduğu çevredeki eğitsel ve mesleki fırsatları fark edebilen, fark ettiği bu fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk anlayışı, çalışma disiplini ve ahlaki gelişmiş bireyler yetiştirilmesi ve bu bireylerin içinde bulundukları toplumda sağlıklı ve üretken bir yaşam sürdürebilmeleri için sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemektir (MEB PDR Yönetmeliği, 2020). Bu yüzden, eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, okul ruh sağlığını direk olarak toplum ruh sağlığını da dolaylı olarak etkileyen çok önemli ve vazgeçilemez hizmetlerdir (Gybers ve Hendersen, 2012). Bu hizmetlerin etkili ve istendik düzeyde yapılmasındaki en önemli paydaşlar okul psikolojik danışmanları / rehber öğretmenlerdir. Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, okul psikolojik danışmanları /rehber öğretmenler liderliğinde yürütülür (Nazlı, 2019, ss- 53-54). Okul psikolojik danışmanlarının /rehber öğretmenlerinin bu liderliği etkili bir şekilde yerine getirmelerinde en önemli unsur onların mesleki yeterlikleridir (Holcomb, Bryan, Rahill, 2002). Okul psikolojik danışmanlarının / rehber öğretmenlerinin istendik mesleki yeterliğe ulaşmaları için lisans düzeyinde 4 yıllık teorik ve uygulamalı eğitimlerini başarı ile tamamlamaları gerekmektedir (Meslek Yeterlilik Kurumu, Okul Psikolojik Danışmanı, 2017). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki K-12 düzeyindeki devlet okullarında okul psikolojik danışmanı /rehber öğretmen olarak atanabilmeleri için, Kamu Personeli Seçme Sınavında Genel Kültür-Genel Yetenek, Eğitim Bilimleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavlarında yeterli puanlar almaları gerekmektedir. Bu açıdan, mesleki yeterliğe sahip olup olmadıklarını ya da ne düzeyde sahip olduklarını gösteren resmi belge ve sınav sonuçları bulunmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının / rehber öğretmenlerin K-12 düzeyi okullarda mesleklerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri için diğer önemli bir husus onların duyuşsal hazır oluş düzeyleridir. Atamaları yapılırken mesleklerine yönelik tutumlarını ölçen, onların bu mesleği yerine getirmeye duyuşsal olarak hazır olup olmadıklarını gösteren hiçbir veri bulunmamaktadır. Her ne kadar üniversitelerdeki “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” anabilim dalı öğrencileri, kendi ilk ve ortaöğretimleri boyunca kendilerine sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sebebiyle bir deneyimleri olsa da psikolojik danışman adayı olarak gerçek anlamda okul psikolojik danışmanlığı mesleği ile ilk temasları lisans son sınıfta aldıkları “Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları” dersi kapsamında olmaktadır. Bu ders kapsamında, psikolojik danışma adayları hem güz hem de bahar döneminde okullarda gözlem ve uygulamalar yapmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, lisans son sınıftaki psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanlığına yönelik algılarını, tutumlarını ve duyuşsal hazırbulunuşluklarını, bu ders kapsamında görevlendirildikleri okullardaki deneyimleri açısından açıklamaktır.

Yöntem

Okul psikolojik danışman adaylarının mesleğe yönelik duyuşsal hazırbulunuşluklarını uygulama okullarındaki deneyimleri açısından açıklamayı amaçlayan bu araştırmanın modeli temel nitel araştırmadır. Temel nitel araştırma, doğası gereği, katılımcıların deneyimledikleri öznel gerçeği yine kendi öznel yaşamlarında nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıklarını ortaya koymaya çalışır. Temel nitel araştırmanın bütün amacı, katılımcıların kendi yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlamaktır (Merriam ve Tisdell, 2015, ss. 23-24). Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yoluyla ve gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında son sınıf öğrencileri olup Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı K-12 düzeyindeki okullarda staj yapan 25 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı sayısı veri doygunluğuna göre belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, fotoğrafa dayalı öyküleme ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Fotoğrafa dayalı öyküleme yöntemi, katılımcıların öznel yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını incelemede kullanılan fotoğraflama ve öyküleme tekniklerini birleştiren güçlü bir veri toplama yöntemidir. Bu veri toplama yönteminde, araştırmacı ya da katılımcılar tarafından belirlenen araştırma konusu hakkında fotoğraflar çekilir ve daha sonra katılımcılardan bu fotoğrafları anlatmaları ve kendileri için ne anlama geldiklerini ifade etmeleri görüşme yöntemi ile istenir (Harper, 2002; Ketelle, 2010; Prosser, 2007; Torre ve Murphy, 2015). Bu araştırmada, katılımcılardan staj kapsamında görevlendirildikleri okullarda onlar için “okul psikolojik danışmanlığını anlatan” fotoğraflar çekmeleri istenmiştir. Daha sonra, araştırmacı, katılımcıların her biri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak katılımcılardan çektikleri fotoğrafları anlatmalarını istemiştir. Araştırmacı,

katılımcıların onayını alarak görüşmelerin ses kaydını almış ve daha sonra bu görüşmelerin deşifrelerini yapmıştır. Deşifreler üzerinden araştırma verilerine içerik analizi yapılmış, ortak temalar belirlenmiş ve belirlenen temalar yorumlanmıştır. Araştırma bulgularının inanırılığını ve tutarlılığını sağlamak amacıyla araştırmanın tasarlanması, veri toplama araçlarının belirlenmesi, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesinde gerekli uzman görüşleri alınmış, bütün prosedürler bilimsel araştırma etiği içinde titizlikle gerçekleştirilmiştir. Raporlama aşamasında aynı tutum ve titizlik uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verilerinin analizleri sonucunda, elde edilen bulguların, araştırmaya gönüllü olarak katılan psikolojik danışman adaylarının, okul psikolojik danışmanlığı mesleğine yönelik algılarını ve gerçek okul ortamında deneyimledikleri staj uygulamasının bu algılarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koyması beklenmektedir.

Buna ek olarak, deneyimlenen staj uygulamasında katılımcıların çektikleri fotoğrafları öykülerini yoluyla elde edilen bulguların, psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanlığı mesleğine yönelik duyuşsal hazır bulunuşlarını yönelik veriler ortaya koyması beklenmektedir.

Araştırma bulguları, ilgili literatür ışığında ele alınıp yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: okul psikolojik danışmanlığı, fotoğraf öyküleme, duyuşsal hazır bulunuşluk

Kaynakça

- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance program* (5th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo-elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Holcomb, C., Bryan, J., & Rahill, S. (2002). Importance of the CACREP school counseling standards: School counselors' perceptions. *Professional School Counseling*, 6(2), 112-119.
- Ketelle, D. (2010). The ground they walk on: Photography and narrative inquiry. *Qualitative Report*, 15(3), 547-568.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2017). *Ulusal meslek standartları - Okul psikolojik danışmanı*. (www.myk.gov.tr adresinden erişilmiştir.)
- Nazlı, S. (2019). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. Anı Yayıncılık.
- Nelson, J. S., Pender, D., Myers, C., & Sheperis, D. (2021). The Effect of Affect: Krathwohl and Bloom's Affective Domains Underutilized in Counselor Education.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1), 13-30. <http://dx.doi.org/10.1080/14725860601167143>
- Torre, D. ve Murphy, J. (2015) A different lens: Changing perspectives using Photo-Elicitation Interviews. *Education Policy Analysis Archives*, 23(111), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2051>

Akademisyenlerin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışı: Ölçek Geliştirme Çalışması

Burcu Akkaya
MEB

Şakir Çinkır
Ankara Üniversitesi

Problem

Üretkenlik karşıtı iş davranışı (ÜKİD) örgüte ve örgütün kaynaklarına zarar verici nitelikteki davranışlardan birini teşkil etmektedir. Bir anlamda örgütün karanlık yüzü olarak da nitelendirilebilen ÜKİD; Spector ve Fox'a (2010) göre işgörenlerin örgüt içinde yaşadıkları olumsuz durumlar nedeniyle örgüte zarar verme amacıyla sergiledikleri davranışları içermektedir. Bu davranışların hedefi kimi zaman örgütün maddi veya manevi kaynakları iken kimi zaman da örgütün üyeleri olabilmektedir.

ÜKİD zarar verme amacı içeren davranışlardır. Bu türden davranışlar gönüllüdür. Bu nedenle de örgüt çalışanları tarafından farkında olmadan örgüte veya örgütün kaynaklarına verilen zararlar ÜKİD kapsamına girmemektedir (Gualandri, 2012). Dolayısıyla ÜKİD'in zarar verme niyeti ve kasıt içeren davranışları kapsadığını söylemek mümkündür. Yani çalışanın, çalıştığı örgüte ve çalışma arkadaşlarına verdiği zararın farkında olması ve bunu isteyerek yapması gerekmektedir.

Alanyazında ÜKİD sıklıkla misilleme, geri çekilme, kundaklama, saldırgan davranış, sapkın davranış, üretime zarar verme kavramları ile anılmaktadır. Ancak hangi kavramla anılırsa anılsın bu davranışların temelinde işgörenin örgütte yaşadığı olumsuzluklar yer almaktadır. Başka bir deyişle örgütte haksızlığa uğradığını düşünen işgören örgüte veya diğer işgörene zarar vermeye çalışmaktadır (Akkaya, 2019)

Alanyazında birçok araştırmada ÜKİD'in örgüte doğrudan veya dolaylı olarak verdiği birçok zarar türü ortaya konmuştur. Bu zararları; örgütsel etkililiğin zarar görmesi, örgütün mali açıdan zarar etmesi (Dunlop & Lee, 2004); iş performansının düşmesi, örgüt sağlığının bozulması, saldırganlık gibi çalışanların güvenliğinin tehlikeye girmesi (Gualandri, 2012); örgütsel amaçların gerçekleştirilememesi (Mount, Ilies, & Johnson, 2006), örgütsel yapının, örgüt kaynaklarının ve örgüt çalışanlarının zarara uğraması (Spector & Fox, 2002), etik çalışma ikliminin bozulması (Kidwell Jr & Kochanowski, 2005) şeklinde sıralanamak mümkündür.

ÜKİD odaklı çalışmalar çoğunlukla özel sektörleri ve özel sektör çalışanlarını konu edinmektedir (Akkaya, 2019). Ancak ÜKİD konusundaki son araştırmalar, neredeyse tüm örgütlerde bu türden davranışların varlığına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla ÜKİD'lerin yükseköğretim kurumlarında da var olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan alanyazın taramasında Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında ÜKİD'i konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yükseköğretim kurumlarında da bu tür sapkın davranışların tespit edilmesi; bu davranışlara ilişkin farkındalığın sağlanması, azaltılması ve önlenmesi gibi konularda büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle alanyazında; akademisyenlerin ÜKİD'lerini ortaya nitelikte bir ölçeğe ihtiyaç bulunmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, "Akademisyenlerin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışı Ölçeği"ni geliştirmektir. "Akademisyenlerin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışı Ölçeği" geliştirme çalışması ile Türkiye'de eğitim fakültelerinde farklı unvanlarda görev yapan akademisyenlerin ÜKİD'lerini ortaya koyabilecek, gerektiğinde uluslararası karşılaştırmaya olanak sağlayan, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı alanyazına kazandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışma kesitsel bir tarama araştırmasıdır (ölçek geliştirme çalışmasıdır). Aynı gruptan tek seferde veri toplanması çalışmanın kesitsel boyutunu; bireylerin inanç, bilgi, tutum gibi özelliklerinin tanımlanması da çalışmanın tarama boyutunu anlatmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006).

Örnekleme: AFA için 326 gözleme, DFA için ise 301 gözleme ulaşılmıştır. Ulaşılan gözlem sayıları hem AFA hem de DFA için alanyazında belirtilen gözlem sayılarının üzerindedir (Child, 2006; Fabrigar & Wegener, 2012).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama -Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri: Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Akademisyenlerin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır.

Uygulama: Veri toplama sürecinin standart bir şekilde yürütülebilmesi için araca bir yönerge hazırlanmış ve katılımcılara sunulmuştur. Veriler çevrimiçi toplanmıştır. Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır.

Verilerin Analizi: Ölçeğin geçerlik kanıtlarının ortaya konması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenirlik kanıtları için ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile madde toplam test puanı korelasyonları hesaplanmıştır.

Analizler yapılmadan önce, veri setleri çözümleme tekniklerinin varsayımları açısından incelenmiştir (tek ve çok değişkenli normal dağılım, uç değerler, oto korelasyon, çoklu bağlantılılık). Her iki veri seti de varsayımları karşılamaktadır.

AFA Bulguları:

- Scatter plot düzleşmeden önce dört boyuta işaret etmiştir.
- AFA sonucunda **4 faktörlü 30 maddelik** yapı kabul edilmiştir.

DFA Bulguları:

- Veri seti normal dağılıma oldukça yakındır.
- Tüm yol katsayılarının manidar ve .50'nin üzerinde; alt boyutlar arasındaki ilişkilerse .69 ile .84 arasındadır.
- Model veri uyumu değerleri neredeyse mükemmel uyumu işaret etmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak, *Akademisyenlerin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışı Ölçeği*'nin 30 madde ve dört boyuttan oluştuğu görülmüştür. Elde edilen bulgular geliştirilen ölçeğin akademisyenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışlarını ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kavramlar: Akademisyenler, yüksek öğretim kurumları, üretkenlik karşıtı davranış

Kaynakça

- Akkaya, B. (2019). İlkokullardaki öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışının örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet ile ilişkisi (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Child D. (2006). The essentials of factor analysis (3rd edition.). Continuum.
- DeVellis, R.F. (2013). Scale development: Theory and applications (3rd edition). Sage.
- Dunlop, P. D. ve Lee, K. (2004). Workplace deviance, organizational citizenship behavior, and business unit performance: The bad apples do spoil the whole barrel. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 67-80.
- Fabrigar L.R., & Wegener D.T. (2012). Exploratory factor analysis. Oxford University Press.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). How to design and evaluate research in education (6th Ed.). New York: Mac Graw Hill, Inc.
- Gualandri, M. (2012). Counterproductive work behaviors and moral disengagement. (Unpublished doctoral dissertation). Sapienza University of Rome, Roma.
- Kidwell Jr, R. E. ve Kochanowski, S. M. (2005). The morality of employee theft: Teaching about ethics and deviant behavior in the workplace. *Journal of Management Education*, 29(1), 135-152.
- Mount, M., Ilies, R. ve Johnson, E. (2006). Relationship of personality traits and counterproductive work behaviors: The mediating effects of job satisfaction. *Personnel Psychology*, 59(3), 591-622.
- Spector, P. E. ve Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 12, 1-24.
- Spector, P. E. ve Fox, S. (2010). Counterproductive work behavior and organisational citizenship behavior: Are they opposite forms of active behavior? *Applied Psychology: An International Review*, 59(1), 21-39.